

**Universidad Tecnológica de Pereira
Facultad de Ciencias de la Educación
Maestría en Infancia**

**Cultura infantil niños y niñas indígenas Embera Chamí en el resguardo Suratena -
Marsella, Risaralda**

**María Daniela Benavides Rosero
Milton Andrés Valencia Forero**

**Profesor Miguel Ángel Gómez Mendoza
Director de tesis**

**Tesis presentada a la Maestría en Infancia como requisito de grado para la obtención del
título de Magister en Infancia**

Noviembre, 2019

Resumen

La investigación denominada “Cultura infantil niños y niñas indígenas Embera Chamí en el resguardo Suratena” surgió en el marco de la nueva sociología y antropología de la infancia, en donde, las infancias se entienden como categorías socioculturales y los niños y niñas como actores sociales. Por ende, la cultura infantil y sus dimensiones, a) Rito de paso b) Estatus social se describieron desde la voz de los niños y niñas Embera Chamí; lo cual se realizó mediante metodología cualitativa, con técnicas de como: observación participante, grupos focales y entrevistas semiestructuradas. Este estudio concluye que la cultura infantil es un conjunto de saberes, conocimientos, prácticas, actitudes y comportamientos que los niños co-construyen; además consta de dos dimensiones, primero el estatus social, que puede ser adscrito y adquirido; segunda los ritos de paso. En los niños Embera Chamí su cultura se evidencia a través de su cosmovisión, la construcción de su identidad y el prestigio social.

Palabras clave:

Antropología y sociología de la infancia - Cultura infantil - Estatus social - Ritos de paso - Niños y niñas.

Abstract

The research named “Children’s culture Embera Chami indigenous boys and girls at Suratena reservation” emerged from the recognition of childhoods as socio-cultural categories and children as social actors, raised in the new Sociology and Anthropology of childhood. In this sense, the children's culture and its dimensions, a) Rite of passage b) Social status were described from the voice of the Embera Chamí children, based on the emergence of categories and subcategories. Qualitative methodology was used, with techniques such as: participant

observation, focus groups and semi-structured interviews. This research concludes that the children's culture is a set of knowledges, practices, attitudes and behaviors that children co-construct; also includes two dimensions, firstly the social status, that can be ascribed and achieved; secondly the rites of passage. In the Embera Chami children their culture is evidenced through their worldview, the identity construction and the social prestige.

Key words

Childhood studies, Anthropology, Sociology, Children culture, Social status, Rite of passage, Children.

Tabla de contenido

Resumen	2
Abstract	2
Tabla de contenido	4
Lista de figuras	6
Lista de anexos	6
Introducción	7
Problemática	8
Problema	13
Pregunta de investigación	16
Justificación	16
Objetivos	19
General.	19
Específicos.	19
Marco teórico: Cultura infantil y estudios de infancia	19
Antropología de la infancia	20
Cultura	28
Sociología de la infancia	29
Agencia.	29
Cultura infantil	34
Dimensiones de la cultura infantil.	40
Ritos de paso.	40
Estatus social.	43
<i>Estatus adscrito.</i>	45
<i>Estatus adquirido.</i>	46
Socialización	50
Familia.	50
El juego.	53
Comunidad.	56
Metodología	57
Procedimiento metodológico	58
Técnicas e instrumentos	62
Observación participante.	62

Grupos focales.	63
Entrevistas.	63
Población	64
Resultados	66
La cultura infantil de los niños Embera	67
Estatus social.	70
<i>Estatus social adscrito.</i>	71
<i>Espiritualidad.</i>	73
<i>Tradiciones y creencias</i>	75
<i>Arte.</i>	76
<i>Autoridad y gobierno.</i>	78
<i>Estatus social Adquirido.</i>	79
<i>Roles.</i>	80
<i>Relaciones sociales</i>	83
<i>Normas y valores</i>	85
<i>Habilidades/Intereses/Emociones</i>	87
Ritos de paso.	89
Conclusiones	93
Bibliografía	98

Lista de figuras

Ilustración 1: La concepción de cultura infantil y sus dimensiones.....	48
Ilustración 2: Estatus social.....	49
Ilustración 3: Ritos de paso.....	49
Ilustración 4: La cultura infantil, dimensiones y escenarios de socialización.....	57
Ilustración 5: Sistematización y análisis.....	62
Ilustración 6: Estructura de la comunidad / resguardo.....	65
Ilustración 7: Metodología de investigación.....	66
Ilustración 8: La cultura infantil de los niños Embera.....	93

Lista de anexos

Anexo I: Consentimientos.....	110
Anexo II: Instrumentos.....	111

Introducción

La investigación surgió en el marco de los estudios de infancia en las ciencias sociales, refiriendo como fuentes teóricas la nueva antropología y sociología de la infancia, cuyo reto consiste en el reconocimiento de las infancias como categorías socioculturales, los niños y niñas como actores sociales con capacidad de agencia en sus entornos de socialización, es decir, familia, comunidad, y juego.

Así mismo, comprendió los acercamientos iniciales a los niños y niñas Embera Chamí, quienes construyen y resignifican la cultura infantil, entendida como el conjunto de actividades, ocupaciones, conocimientos, habilidades, valores y actitudes que los niños y niñas aprenden, construyen y comparten durante las interacciones entre sí, con la familia, la comunidad y en el juego (Delalande, 2003).

De acuerdo a lo anterior, los niños y niñas son considerados actores sociales, cuya característica se enmarca en su capacidad de agencia, lo que significa que son partícipes activos y dinamizadores de su cultura, en tanto sujetos, como fuente potencial de investigación.

Además, la cultura infantil, se constituye a partir de las siguientes dimensiones: a) Rito de paso, b) Estatus social; ésta conforma una subcultura que abarca los aspectos específicos del dominio de los niños y las niñas, por ende, se describió los elementos particulares que dan cuenta de las dimensiones ya señaladas, reconociendo en los niños y niñas actores sociales primordiales de su cultura dentro del grupo étnico Embera Chamí.

También, es importante señalar que se realizó un abordaje cualitativo, a través de técnicas como observación participante, grupos focales y entrevistas semiestructuradas, desarrolladas con los niños participantes.

A continuación, se refieren los aspectos que sustentaron la investigación,

Problemática

En el abordaje de la infancia desde la perspectiva multidisciplinar es necesario hablar de infancias en tanto están estrechamente relacionadas con la estructura social y cultural, para efectos de la presente investigación las infancias no son universales, son una categoría social de análisis amplio y diverso, constituyen categorías sociales en continua emergencia y transformación, su comprensión es posible entendiendo que los niños y niñas son actores del contexto social y cultural en el cual transcurren las experiencias significativas como la socialización, que además de posibilitar la interacción entre pares, transpola escenarios como la familia y la comunidad.

Surgió, el interés de estudiar la infancia con énfasis en ésta como una categoría social apprehendida, situada en espacio y tiempo, anclada obligatoriamente a diversos fenómenos sociales en los cuales transcurre entre micro y macro contextos. La sociología de la infancia la define como un fenómeno societario, inserto en estructuras sociales y construidas en marcos de interacción social intersubjetiva, por lo cual, desde esta perspectiva no ha de estudiarse como un fenómeno aislado.

Por otra parte, desde la posición cultural y antropológica, las infancias corresponden al contexto cultural, es decir, los sentidos, experiencias y trayectorias de los niños y niñas están estrechamente relacionadas con el contexto cultural en el cual transcurre su vida y crecimiento; por tal razón cada cultura posibilita el surgimiento de infancias garantes de la continuidad y

permanencia cultural en cuanto organización y estructura; así las infancias están ancladas a las generaciones que le anteceden y a la representación de la diversidad cultural.

En la infancia se participa en el proceso de interiorización de signos y símbolos a partir de sus experiencias, así, la infancia es pensada y definida de manera colectiva dentro de un contexto cultural, que encarna una lógica de interrelaciones e interacciones entre los niños y las niñas, sus familiares y la comunidad.

La antropología se centra en el estudio del ser humano que se gesta dentro de la cultura, en cuanto la infancia, se identifican dos vertientes, la primera donde no se concibe como un objeto de estudio particular; la segunda en la cual se considera es un objeto pasivo de investigación. De esta manera los primeros pasos de la antropología hacia el estudio de la infancia están estrechamente relacionados con el legado histórico del adulto centrismo.

En el siglo XX se identificaron estudios de antropología de campo sobre diversas culturas, en los cuales, la infancia aparecía como un fenómeno asociado a la mujer, la maternidad, las pautas de crianza, entre otros; estos estudios llaman la atención en la medida en que se evidencia la necesidad de volver a la infancia como camino para comprender la organización y funcionamiento de la cultura.

Sin embargo, se dieron giros trascendentales en la antropología americana, como el surgimiento de escuela de cultura y personalidad y los estudios culturales de autores como Franz Boas, Ruth Benedict y Margaret Mead, quienes se convirtieron en pioneras de la antropología de la infancia y plantearon como centro de sus investigaciones las infancias inmersas en diversas culturas, contemplando la principal crítica a la antropología que les antecede ¿Qué es lo que la antropología sabe de la infancia? (Pachón, 2009).

En las investigaciones y trabajos de campo de esta corte, la infancia es un elemento

fundamental para comprender la organización de las comunidades, por ello cada cultura selecciona y fomenta características que le garanticen su continuidad. En ese sentido, las generaciones reproducen elementos transmitidos por generaciones anteriores, así es posible asumir, los padres tienen unas concepciones de infancia dictadas por su cultura, donde las ideas no son universalmente las mismas (Tenorio & Sampson, 1998).

En consecuencia, cada cultura tiene una noción idiosincrásica de la infancia y cómo criar, esta idea en el mundo occidental moderno, ha sido precedida por un desarrollo histórico singular a partir de la concepción de niño con rasgos distintos en razón de la edad, es decir, las concepciones culturales de la infancia determinan lo que esta encarna y cómo tratarla (Tenorio & Sampson, 1998)

Respecto la antropología de la infancia en Colombia se evidencia desarrollo similar, sin embargo, Pachón afirma que durante los últimos años los niños y niñas han dejado de ser pensados como objeto de estudio para ser representados como sujetos activos que crean relaciones sociales; pero, sigue siendo predominante la voz de los padres y adultos para aproximarse a la infancia (Díaz & Caviedes, 2016).

La antropología en Colombia es reconocida como antropología periférica o del sur, aunque conexas con las antropologías metropolitanas, tienen particularidades que resaltar, ha tenido su trayectoria aportando de manera particular al contexto nacional, siendo significativa políticamente, en la medida que ha valorado la diversidad, ha propendido al respeto de las diferencias culturales (...) El reto de la antropología colombiana consiste en analizar y situarse frente a los cambios de los procesos de globalización y la emergencia de identidades locales, regionales, nacionales e internacionales, para convertirse en interlocutor de los nuevos agentes que dinamizan a nuestras sociedades (Pineda, 2007).

En la década de los noventa, en la antropología Colombiana surgen cuestionamientos sobre los enfoques, problemáticas abordadas y las nociones sobre multiculturalismo; así resultan transformaciones respecto la mirada antropológica. El análisis realizado en el país propone el abordaje crítico de las problemáticas culturales contemporáneas y una manera más adecuada de “pensar” las poblaciones indígenas como uno de los objetos predominantes en la investigación, finalmente como lo refiere Restrepo (s.f.) “Con el posicionamiento del culturalismo como lugar común en el discurso del Estado y de otros actores sociales, se han visto impulsadas diferentes acciones de estudio, rescate, conservación y visibilización de disímiles expresiones culturales regionales o locales” (p.81).

En una de sus vertientes, la antropología de la infancia, se considera tiene grandes retos, primero por la diversidad cultural, segundo el reconocimiento de la infancia indígena distante de las representaciones tradicionales, y el énfasis en los niños y niñas como actores sociales implica nuevas maneras de aproximación al campo de estudio (Díaz & Caviedes, 2016).

En consecuencia, la cultura de la infancia indígena comprende la paulatina incorporación de la infancia como objeto de investigación en las ciencias sociales, evidenciando que como objeto de investigación, su presencia es poco visible y los estudios realizados no alcanzan una notoriedad académica importante, muchas tesis de grado reposan en los archivos de las universidades y en contadas ocasiones son revisados para referirse al tema; la infancia en Colombia aún no aparece como una categoría de análisis en la literatura especializada (Díaz & Caviedes, 2016).

Además, la antropología de la infancia en Colombia surgió en el marco de la preocupación por la desprotección de la infancia y la necesidad de conocer dichas realidades, en este sentido, existen concepciones hegemónicas ligadas a posturas evolucionistas que

desconocen la cotidianidad y la particularidad del contexto social y cultural donde se construyen las infancias (Pachón, 2016).

Desde la tradición antropológica los estudios etnográficos sobre la infancia han tratado de comprender y describir los entornos culturales que influyen en la vida de los niños y niñas, así como su compleja participación en tareas en los diferentes ámbitos, a través, de la experiencia e interacción con la comunidad, los estudios etnográficos recientes abordan la infancia desde preceptos históricos y socioculturales, se transforman las conceptualizaciones, se tiene en cuenta la diversidad y heterogeneidad las experiencias infantiles propias de la región (Remorini, 2013).

Sin embargo, en Colombia, en los estudios etnográficos se destaca la investigaciones de antropólogos como Pineda y Gutiérrez (1985) quienes se aproximan a la infancia desde las concepciones y preconcepciones del embarazo y la maternidad, las relaciones afectivas y de cuidado entre madre e hijo, hermanos, el juego como un elemento indispensable en el proceso de construcción social del niño y las actividades cotidianas que los niños y niñas van adquiriendo como proceso de interiorización de su cultura.

Por otra parte, Reichel y Dussán (1951) estudian la infancia desde la concepción que los padres tienen sobre los hijos, evidenciando nociones valorativas diferentes en cuanto niña y niño, lo que determina el sentido de la crianza y los cuidados proporcionados por la madre, en la investigación se manifiesta que la cosmovisión sobre el trabajo y la productividad engendra un desprestigio de la niña frente al niño. Además, la infancia entra rápidamente en contacto con la vida adulta, la educación está acompañada de maltrato físico y verbal, los niños y niñas no aparecen como sujetos con valor intrínseco sino en la medida de la utilidad que puedan generar a sus padres.

Problema

Desde algunas aproximaciones sobre la infancia como campo de estudio es posible entender que los niños y las niñas deben constituir en sí sujetos de investigación, por ello se optó por establecer un acercamiento a la infancia desde el reconocimiento de la cultura infantil y de los niños y niñas como actores sociales.

Se planteó la indagación de la cultura, siendo ésta un elemento inherente a la vida humana, así se refiere todos poseen una cultura particular y los niños y las niñas construyen su cultura infantil. Por lo tanto, la cultura infantil constituye una subcultura específica que emerge y se dinamiza en interacción con otras subculturas presentes en el contexto social.

Según Delalande (2003) la cultura infantil contempla dimensiones como: el estatus social y los ritos de paso. La cultura infantil como estatus social refiere la pertenencia e identidad con un grupo social de pares y que se adquiere en razón a principios, normas o valores compartidas que los niños y niñas poseen o construyen y les permite hacer parte del grupo social, la infancia. El segundo aspecto, la cultura infantil como ritos de paso, implica una transición entre ser niño o niña y dejar de serlo, la infancia representa un tránsito hacia la adultez, por lo tanto, los niños y niñas dominan o practican “ritos, costumbres o saberes” que les dotan de sentido y significancia como niños y niñas; siguiendo al autor:

La cultura infantil consiste en una cultura de pasaje en un doble sentido: a nivel del individuo ya que se es niño antes de abandonar esta condición progresivamente, dejando sus juegos, saliendo de la niñez; a la escala de una clase de edad porque es un paso que ayuda a los niños a llegar al mundo de los adultos, por el mismo estado de estar en desarrollo. (p.3)

Sin embargo, se debe valorar el universo en el cual está inmersa la cultura infantil porque

la infancia lo incorpora, dinamiza y transmite, asumiendo el niño una condición en sí mismo, en relación con la familia, la comunidad o la escuela.

Se propuso un acercamiento a la cultura infantil de los niños y niñas Embera Chamí, considerando que al poseer su estatus social e integrar un grupo social y atravesar ritos de paso, piensan y actúan de manera autónoma, particular, adquieren y practican unos saberes y conocimientos propios de su identidad y cosmovisión cultural.

Existen características de la cultura infantil, entre ellas: la identidad de grupo, construcción propia, la lúdica y la diferenciación por edades o género. La identidad de grupo consiste en los conocimientos, habilidades y comportamientos que un niño debe aprender, adquirir y dominar para formar parte de su grupo de pares, de una comunidad o grupo étnico tal como se aborda en este caso; se trata de un conocimiento no hablado y menos confesable, dirigido no solo al saber hacer, sino al ser, es decir, la interiorización de conocimientos que rigen las relaciones o interacciones sociales, con el objetivo de desarrollar habilidades o valores que den cuenta que se forma parte de un grupo de amigos o étnico y que así se es reconocido (Delalande, 2001).

La construcción propia, en donde las interacciones entre niños y niñas son abordadas desde la perspectiva de éstos, comprenden los conocimientos, prácticas y saberes que se evidencian, son entendidas y vividas como propias, es decir, aunque realicen representaciones sobre los efectos inmediatos de su entorno en sí mismos, no se trata de una reproducción automática, sino que la autonomía y capacidad de agenciamiento les posibilitan reinventar y replantear maneras de relacionarse e interactuar, formas de gobierno, saberes ancestrales, tradición oral, vestimenta e indumentaria, celebraciones y espiritualidad.

Según Delalande (2001), la lúdica, es el aspecto más evidente de la cultura infantil,

porque el dominio de los juegos y los juguetes parece ser exclusivo de la infancia, los niños y niñas se conectan en algunos tipos de juegos en los cuales crean y recrean sus propias normas, tienen facilidad de comprender y entrar en escena incluso en poco tiempo de interacción.

Siguiendo al autor, la cultura infantil es de carácter diferenciada, desde la perspectiva evolutiva y cultural, lo que significa que los niños y niñas se comportan y adquieren ciertos conocimientos de acuerdo a su edad, género y las expectativas o exigencias del entorno familiar, escolar o social, por ejemplo, practican juegos y siguen normas. Por lo tanto, la cultura infantil es dinámica, cambia de acuerdo a los intereses y representaciones, no solo adquieren nuevas capacidades físicas o mentales sino el dominio del conocimiento.

Por lo tanto, hablar de cultura infantil con los niños y niñas Embera Chamí, planteó la necesidad de indagar sus saberes, conocimiento y prácticas a través de dos dimensiones, el estatus social y los ritos de paso. Partiendo de escenarios de socialización como la familia, la comunidad y el juego. De esta manera, en los escenarios de discusión se trató de conocer las características de dichas dimensiones, en el grupo étnico.

Ahora bien, sobre el contexto de la investigación, el resguardo indígena de Suratena está ubicado en el municipio de Marsella en el departamento de Risaralda. Según Arango y Sánchez (2004) la mayor parte de la población del grupo indígena Embera Chamí, está ubicada en el departamento de Risaralda, en el alto río San Juan, asentados en los municipios de Marsella, Mistrató, Pueblo Rico (p.322).

Según el ministerio de cultura de Colombia (2010) el Censo DANE 2005 reportó 29.094 personas auto reconocidas como pertenecientes al pueblo Embera Chami, el pueblo Embera Chami que se concentra en el departamento de Risaralda, representa el 55,1% de la población (16.023 personas).

Según Ulloa (2004) a finales del siglo XX los Embera sufrieron el fraccionamiento de sus territorios, debido entre otras circunstancias al contacto con otras culturas; sin embargo se mantienen elementos de cohesión a nivel cultural, con aspectos como la identidad reflejada en su idioma, educación, tradición oral, organización social, gobierno tradicional, constitución familiar, juegos tradicionales y jaibanismo o medicina tradicional que han penetrado fuertemente la cosmovisión que tienen respecto la infancia y sus maneras de hacerla partícipe en la vida en comunidad (Organización nacional indígena de Colombia, 2018).

Pregunta de investigación

¿Cómo es la cultura infantil y sus dimensiones, estatus social y ritos de paso de los niños y niñas Embera Chamí del resguardo de Suratena?

Justificación

La infancia se posesiona como objeto de estudio en las ciencias sociales y los niños y niñas como sujetos de derechos, lo cual planteó la necesidad académica e investigativa desde la sociología y la antropología de la infancia cuestionando qué y cómo se estudia la infancia.

Desde la sociología Qvortrup señala que los niños y niñas son seres autónomos y participan activamente dentro de la sociedad, argumenta que deben ser estudiados desde sus propias perspectivas, enfocando la investigación en la infancia, sus condiciones de vida, las actividades, conocimiento, relaciones y experiencias.

En ese sentido, se requiere una aproximación metodológicamente rigurosa y estructuralmente adaptada que permita conocer la cultura infantil desde la perspectiva de los niños y niñas siendo estos actores sociales indispensables en los procesos de investigación.

Según Calderón (2015) “Mientras la sociología trata de teorizar y buscar la manera de que los infantes sean vistos como seres sociales, la antropología ha buscado interactuar con los

niños a través de metodologías que permitan acercar más su conocimiento para poder interpretarlo” (p. 132).

Dentro de los planteamientos sobre las nuevas maneras de entender y estudiar la infancia, para acercarse a sus realidades desde sus propias voces, Rodríguez (2007) señala:

El reconocimiento de su autonomía corre parejo al desarrollo de esta nueva sociología de la infancia y de la metodología que permite acceder al conocimiento de las condiciones de vida de los mismos y la percepción infantil de éstas. Por más que sean actividades diferentes, vislumbramos una vinculación expresa entre la actividad de los investigadores y el compromiso de lograr mayores cotas de participación social de los niños y lugar por el reconocimiento de los derechos de la infancia. (p.72)

Por ello, se requiere una continua reestructuración de metodologías, para que sean verosímiles con la realidad de los sujetos de estudio, la metodología permite repensar en la capacidad de agencia de los niños y niñas, como sujetos activos que incorporan signos y símbolos de sus culturas y que además son capaces de interpretarlos y re estructurarlos en razón a múltiples fenómenos sociales que permean su cotidianidad (Rausky, 2010).

Por lo tanto, proponer una aproximación a la cultura infantil, implica que los niños y niñas aprenden y son capaces de modificar o resignificar en sus contextos culturales, es decir, la relación recíproca entre interiorización y resignificación evidente en escenarios de socialización como la familia, comunidad y el juego entre pares, en donde se pone en esencia las propias interpretaciones (Calderón, 2015).

Además, se indaga la cultura infantil vivida dentro de la comunidad indígena, identificando el lugar de la infancia como agente y actor en la vida familiar, comunitaria y el juego para aportar al campo investigativo y reconocer ésta como categoría sociocultural y tema

de interés académico y social.

Desde la perspectiva sociológica y antropológica los niños y niñas son reconocidos como actores y partícipes de los contextos culturales, por ejemplo, Camacho y Escobar (2017) al estudiar a los niños se evidencia que son sujetos capaces de transformar a sus padres, su cultura, su comunidad y a sí mismos; tienen la posibilidad y capacidad de agenciar su vida y desarrollo a través de sus interacciones en el juego y como portadores de cultura inciden en esta y la perciben de manera particular.

Desde el punto de vista académico las investigaciones sobre infancia indígena son relativamente nuevas, tal como lo afirman Camacho y Escobar (2017) las existentes abordan temáticas como: la socialización del niño, el desarrollo y relación con la música.

Desde el marco normativo, la Comisión Internacional de los derechos de los niños (1989), los niños y niñas indígenas son considerados como sujetos prioritarios; además la Convención sobre la protección y promoción de la Diversidad Cultural (2005) plantea como objetivo promover el respeto por la diversidad de expresiones culturales, su protección y promoción, fomentando la interculturalidad y reconociendo su valor regional, nacional e internacional.

En la misma línea la Declaración de Naciones Unidas sobre los pueblos indígenas (2007) especifica los derechos a la distintividad, la igualdad, a lo propio y al mejoramiento; de esta manera se propicia la oportunidad a los pueblos indígenas de preservar su identidad y las manifestaciones propias de su cultura, sus costumbres, lenguas, creencias y formas de vida (UNICEF, 2003).

La Constitución Política Nacional de Colombia (1991) reconoció la diversidad étnica y cultural y consecuentemente los derechos fundamentales de los pueblos indígenas, como las

funciones del Estado, las familias y la sociedad en el cumplimiento de estos derechos.

Por consiguiente, podemos evidenciar una preocupación del Estado en preservar la cultura, tomando la diversidad como un elemento fundamental para el reconocimiento del otro y creando una sociedad diversa.

Objetivos

General.

- Definir y describir la cultura infantil, a través de sus dimensiones: a) Rito de paso, b) Estatus social en un grupo de niños y niñas Embera Chamí del resguardo indígena de Suratena.

Específicos.

- Analizar el concepto de cultura infantil que emerge en las interacciones y discusiones de los niños y niñas Embera Chamí, en el marco de la nueva sociología y antropología de la infancia.
- Describir los aspectos constitutivos del estatus social tanto adscrito como adquirido teniendo en cuenta la cosmovisión, la identidad y el prestigio de los niños y niñas Embera Chamí.
- Describir y clasificar los ritos de paso de acuerdo a los criterios edad, género o tipología de ritos, con los niños y niñas participantes

Marco teórico: Cultura infantil y estudios de infancia

Dada la indagación documental de las concepciones de infancia como un nuevo campo

de estudio, se establecieron tópicos y autores de las ciencias sociales, en particular la sociología y antropología de la infancia. De la misma manera se resaltan algunas investigaciones en el campo a nivel internacional y nacional.

El marco teórico comprende la pesquisa sobre infancia y cultura a nivel de la sociología y antropología de la infancia; las concepciones de cultura y agencia, los fundamentos de cultura infantil, las dimensiones estatus social y ritos de paso, en donde se destaca los aportes de Delalande y Corsaro en sus investigaciones con niños. Finalmente se incluye la familia, comunidad y juego como escenarios indispensables de socialización en los cuales los niños interactúan y como entornos que influyen en la construcción de la cultura infantil.

Antropología de la infancia

El concepto de infancia se fortaleció en los últimos años a través de investigaciones, basadas en aportes de autores como Émile Durkheim, Philippe Ariès, Barbara Finkelstein, además de contribuciones de los antropólogos americanos como Margaret Mead, Franz Boas, Ruth Benedict, Lloyd de Mause, John Whiting entre otros.

Por consiguiente, la infancia como categoría de análisis sociocultural que permite interpretar las características de la sociedad y los fenómenos culturales se refiere epistemológicamente en las diferentes ciencias sociales; la psicología, fue una de las primeras ciencias que abrieron la puerta al estudio de los niños (Mead, 1955).

Los primeros estudios antropológicos de la infancia usaron registros etnográficos comparativos para probar hipótesis sobre el desarrollo humano, además se estudiaron los mecanismos en la vida de los niños, la familia y la comunidad para la adquisición, transformación, reproducción y transmisión de la cultura.

Desde este campo se procura entender la infancia y se establece que la influencia más

importante en el desarrollo humano es el escenario en el cual el infante crece. Pachón (2009) afirma: “Desde los inicios mismos de la antropología, los niños despertaron en los investigadores preguntas relacionadas con el desarrollo de la sociedad, de la cultura y del hombre” (p.436). La teoría antropológica, en sus múltiples vertientes, genera explicaciones del ser humano como un ser cultural.

Sin embargo, anteriormente, desde esta perspectiva el propósito del desarrollo infantil era moldear una persona acoplada en la familia y la comunidad cultural. Así, el estudio de la infancia y los procesos de adquisición de la cultura por parte de los niños fue negado hasta los años 30. Posterior a esta época se han dado avances, aunque la antropología no provee una teoría unificada del por qué las infancias varían alrededor del mundo, y cómo los infantes adquieren la cultura.

Las nociones de la infancia en la antropología toman diferentes posturas, así, los niños o niñas son socializados en un conjunto de normas y costumbres que aprenden e interiorizan, serían, pequeños adultos, receptores de tradiciones, moldeados por los padres y la comunidad para darle continuidad a la educación moral y cultural. Cómo afirma Weisner (2015) “Los niños son vistos como adultos en proceso, receptores listos de las tradiciones, forjados para asegurar la continuidad de la cultura, respetar las tradiciones, tener un comportamiento apropiado, y respetar los mayores” (p.451).

En otro punto de vista, la personalidad, la mente y las inquietudes del niño son reflejos de la cultura, la cual interioriza y reproduce. Las personalidades y mentes de los niños son reacciones de los temas culturales y anhelos con los que los niños crecen (Mead, 1942). Así se da un enfoque en la semiótica y la comunicación de significados culturales, y en cómo estos patrones culturales se instauran.

El modelo psico-cultural o de integración de personalidad, señala el ambiente, la historia y el lugar de una comunidad, como aspectos que moldean prácticas de cuidado, lo cual produce efectos psicológicos en el aprendizaje social directo; se indica que los niños y los adultos tienen necesidades universales ya sea de recompensa o de reconocimiento por lo cual la cultura responde (Whiting, 1975).

También, algunos antropólogos afirman, la infancia es una construcción cultural por sí misma, moldeada por fuerzas tanto internas como externas de la comunidad cultural, así un niño o un adulto son más el producto de procesos de poder con fines políticos o económicos, en donde son contruidos y posicionados por agentes de poder.

Durante las últimas décadas, los sociólogos, han creado una amplia producción escrita sobre temas de niñez y juventud. Los análisis de los nuevos estudios de la infancia han empezado por cuestionarse sobre qué es la niñez y que son los niños, para luego crear interdisciplinas de cómo los sujetos deben ser estudiados.

Una síntesis documentada por Heather Montgomery en su libro “An introduction to Childhood: Anthropological Perspectives on Children’s Lives” (2008). (Introducción a la infancia: Perspectivas antropológicas de la vida de los niños) indica que en la antropología americana la concepción evolucionista no tuvo relevancia como en Europa, y los niños tenían gran importancia en el desarrollo de la misma.

Franz Boas (1969) señalaba, los humanos están ligados de una forma jerárquica al lenguaje y la cultura, criticó la idea de una escala evolutiva, que representaba a los infantes como salvajes y primitivos. El comportamiento de un individuo no está determinado por su afiliación racial, sino por el carácter hereditario y su entorno cultural.

Mead (1930) en los estudios etnográficos, observó las diferencias culturales y las

biológicas, centrando su atención en niños, jóvenes, su crianza, educación y los efectos que esto ocasiona en su personalidad y comportamiento adulto; afirma “La naturaleza original del niño está tan sujeta a las influencias del entorno, que la única forma de llegar a una concepción es estudiando sus diferentes condiciones ambientales” (p 279).

Mead se ubicó en Samoa buscaba desaprobar la universalidad del determinismo biológico, en sus estudios analizó la vida diaria de niños hasta la adolescencia, argumentando que el comportamiento es influenciado por las condiciones culturales más que las biológicas. “Para los estudios de personalidad y los estudios sociales, fue el entorno social el factor más importante” (Mead 1930, p.280). También, Mead identifica dos factores que influyen la sociedad norteamericana, los cuales creaban tensión entre los jóvenes y la sociedad en general. Primero, la variedad de opciones religiosas, situaciones morales; segundo, las represivas actitudes hacia el sexo y funciones corporales.

En contraste, en otros contextos los jóvenes no se caracterizaban por su tensión o estrés hacia las normas morales, lo que producía diferentes expectativas culturales sobre el adecuado comportamiento y cómo esos conceptos de conveniencia son transferidos a los niños. En la sociedad homogénea se creía en una religión y se asistía a una iglesia, no había sistemas de creencias alternativos, modelos que los niños pudiesen seguir y la rebelión no era una opción. Ellos se evitaban cuando eran muy jóvenes, jugaban solo con miembros de su propio sexo (Mead, 1928, p.206)

Los estudios de Mead fueron criticados dada su metodología e interpretación, sin embargo, en su trabajo “La mayoría de edad en Samoa” (1928) ubicó a la infancia en la agenda antropológica, y sería una de las primeras en preocuparse por la infancia como objeto de estudio seriamente.

Margaret Mead, Edward Sapir y Ruth Benedict fueron de los primeros miembros de la Escuela Antropológica de Cultura y Personalidad, la cual, se ocupó de estudiar cómo el infante se convierte en un agente cultural.

Señalaron que los antropólogos debían estudiar el desarrollo infantil para entender las relaciones entre las partes individuales de una cultura y el todo, Sapir (1949). Igualmente, Ruth Benedict (1932) enfatizó en la relación antropología y psicología, el ciclo vital, la forma como los niños se vuelven adultos y la interdependencia entre el niño y el adulto.

Una de las preguntas importantes para la antropología fue cómo un infante se convierte en un agente cultural y qué impacto tiene las experiencias de la temprana infancia en la personalidad del adulto (Montgomery, 2008). Estudiar las experiencias tempranas de los niños permitió a los antropólogos estudiar a los miembros individuales de una sociedad, comparar características y rasgos similares con el fin de proponer una personalidad básica para cada cultura.

Bois modificó esta idea con su concepto de “modal personality” (personalidad modal) el cual, indica que cada cultura promueve el desarrollo de tipos de personalidades, además las personalidades más comunes serían el producto de tendencias o experiencias frecuentes para todos los miembros de esa comunidad. Usó historias de vida, pruebas técnicas, dibujos elaborados por los niños y la observación participante, con el fin de llegar al tipo de personalidad particular (Montgomery, 2008).

A pesar de las críticas al modelo de personalidad, estas ideas se desarrollaron por la escuela de desarrollo y personalidad siendo precursores en la forma de entender la vida de los niños y las ideas de infancia. Esta escuela concibió una antropología interdisciplinaria la cual marcó e impulsó las premisas universales de la psicología del desarrollo.

Por otra parte en América del Sur y en Colombia el proceso de incorporación de la infancia en la antropología ha seguido derroteros similares a los ya referidos, además de considerar los rasgos particulares de los acontecimientos sociales de la historia nacional y por supuesto el reconocimiento de los niñas y niños como sujetos de derechos con una connotación de sujetos y actores, por ello sólo hasta después de 1990 la infancia es visible como campo de estudio antropológico en Colombia (Pachón, 2016).

En Colombia, la infancia como campo de estudio aparece en los estudios históricos y pedagógicos, como rasgo particular el estudio de las infancias que no encajan en los modelos homogeneizadores hasta entonces abordados (niños combatientes, niños enfermos, de la calle, entre otros), así se evidencia cómo a finales del siglo XX la infancia ocupa un lugar en la agenda pública y como se objetiviza desde áreas como la salud, la higiene y la educación.

Las indagaciones resaltan la pertinencia de algunos dispositivos como la escuela, modelos educativos, la sociedad y el estado para develar los imaginarios sociales de infancia y rastrear las transformaciones de la concepción de la infancia, cuyo resultado es la afirmación de la autonomía del niño en los procesos de socialización, considerando su capacidad de agencia en el entorno cultural (Pachón, 2016).

La situación de desprotección de la infancia puesta en evidencia a principios de siglo XX, impulsó, la necesidad de conocer las realidades de los niños y niñas especialmente en Bogotá, en donde surgen las primeras aproximaciones de la infancia desde la antropología, según Pachón (2016) el precursor de la antropología de la infancia, el profesor Jorge Bejarano, planteó la antropología de la infancia como un componente de la antropología. Su estrecha relación con las situaciones de desprotección marcó un inicio asociado a perspectivas evolucionista y eugenésica al servicio de la solución de dichas problemáticas y por ende de la institucionalización como la

alternativa más fuerte (Pachón, 2016).

Mientras en la investigación denominada “Ciclo vital y chamanismo entre los indios Chocó. Visión de mitad de siglo” la aproximación a la infancia se realizó desde las concepciones y preconcepciones del embarazo, la maternidad, las relaciones afectivas y de cuidado entre madre e hijo, hermanos, el juego como un elemento indispensable en el proceso de construcción social del niño y las actividades cotidianas que los niños y niñas van adquiriendo como proceso de interiorización de su cultura (Pineda y Gutiérrez, 1985).

Por otra parte, Reichel y Dussán (1961) en la investigación denominada “The people of Aritama. The Culture Personality of a Colombian Mestizo Village” abordan la infancia desde la concepción que los padres tienen sobre los hijos, evidenciando nociones valorativas diferentes en cuanto niña y niño, lo que determina el sentido de la crianza y los cuidados proporcionados por la madre, allí se evidencia cómo la cosmovisión sobre el trabajo y la productividad engendra un desprestigio de la niña frente al niño. Además, los niños y niñas entran rápidamente en contacto con la vida adulta, la educación está acompañada de maltrato físico y verbal, los niños y niñas no aparecen como sujetos con valor intrínseco sino en la medida de la utilidad que puedan generar a sus padres.

Otra de las investigaciones es la denominada “Dibujo infantil y personalidad cultural de la isla de San Andrés” realizada Recasens (1964) resaltan la pertinencia del dibujo infantil como recursos en la investigación antropológica, concluyen a través del dibujo los niños y niñas logran trasponer sus interpretaciones sobre la familia, es decir, los niños exteriorizan las nociones de familia en las que viven, que han interiorizado culturalmente, pero puede no constituir el modelo de familia que propone la cultura, sino precisamente la que los niños y niñas perciben desde su marco de agencia.

Fals Borda (1961) realizó estudios en la comunidad de Saucio, desde la sociología analiza la relaciones de cuidado establecidas y éstas aparecen asociadas a la madre, mientras las nociones de autoridad están inscritas a la figura paterna; señala las prácticas culturales propias en la crianza de los niños, la participación de los niños en las actividades cotidianas de agricultura y pastoreo, en este sentido, el niño es capacitado desde edades tempranas y práctica de manera espontánea las técnicas de trabajo del padre, garantizando la transmisión de dichos patrones de generación en generación, sin cuestionarse otras maneras de realizar sus trabajos. Indica, el juego como una capacidad de ingenio en la cual los elementos del entorno se convierten en juguetes, además identifica los grupos infantiles de juego pueden estar integrados únicamente por hermanos.

Según Pachón (2016), entre 1964 y 2010 se evidencia un volumen de 3000 tesis de investigación en antropología, de las cuales 70 abordan la infancia y temas relacionados; sin embargo, el niño o la niña no aparecen como objeto de estudio específico, sino que emergen en el problema de investigación. Por lo tanto, se conoce la infancia desde la mirada del adulto o desde los procesos institucionales asociados.

En 1990 se identifica cambio en la metodología en las investigaciones sobre infancia como el denominado “La infancia como concepto cultural y social: su especificidad en Bogotá durante periodos radicales” centrando la mirada en el niño, aparecen, temas como el niño de la calle, el niño trabajador del carbón, niños y jóvenes asociados al conflicto armado interno y el desplazamiento forzado.

En la década de los noventa y como resultado de un proceso iniciado por Horacio Calle en el Instituto Colombiano de Antropología (ICANH), surgen algunos estudios sobre culturas indígenas y negras, en los cuales se resaltan sus particularidades. Correa, liderando la colección

de ensayos “Infancia y trabajo infantil indígena en Colombia” fue pionero de los estudios de la infancia indígena en Colombia, resaltando los principios que fundamentan la transmisión del conocimiento indígena tradicional, concluyendo como la autonomía de los niños y niñas indígenas garantiza su identidad, participación social y la conservación de sus grupos étnicos; y plantea la necesidad de realizar estudios más precisos sobre la infancia indígena.

En síntesis, estudiar la infancia implica conocer que los niños y niñas como actores sociales dentro diversos entornos, co-construyen su cultura infantil. A continuación, se abordan algunas nociones de cultura.

Cultura

El concepto de cultura se relacionaba con la educación del individuo, teniendo una connotación subjetiva; posteriormente, desde la antropología y la sociología se definió ampliamente dicho concepto, tomando una concepción objetiva al relacionarlo con la civilización, definiéndose como un conjunto de atributos que particularizan a una comunidad y se va estableciendo con el paso del tiempo.

Según la UNESCO, la cultura es el conjunto de rasgos distintivos, espirituales, materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o un grupo social. Incluye las artes, letras, modos de vida, derechos fundamentales, sistemas de valores, tradiciones y creencias. La cultura da al hombre la capacidad de reflexionar sobre sí mismo, convertirse en seres humanos, racionales, críticos y éticamente comprometidos. Permite la expresión, toma conciencia, el hombre se reconoce como un proyecto inacabado que pone en cuestión sus propias realizaciones, busca incansablemente nuevas significaciones, y crea obras que lo trascienden (Conferencia Mundial sobre las Políticas Culturales, 1982).

Siguiendo esta línea, Kroeber y Kluckhohn (1952)

la cultura consiste en formas de comportamiento, explícitas o implícitas, adquiridas y transmitidas mediante símbolos y constituye el patrimonio singularizador de los grupos humanos, incluida su plasmación en objetos; el núcleo esencial de la cultura son las ideas tradicionales (es decir, históricamente generadas y seleccionadas) y, especialmente, los valores vinculados a ellas; los sistemas de culturas pueden ser considerados, por una parte, como productos de la acción, y por otra, como elementos condicionantes de la acción futura.

De la misma manera, la Organización Nacional Indígena de Colombia, en adelante ONIC, refiere la cultura es un principio fundamental y contempla aspectos que definen lo que son, como piensan y cómo viven en comunidad, que los diferencia de otros grupos indígenas y de otros pueblos, la cultura es una construcción social aprendida a través de la apropiación de los conocimientos.

Sociología de la infancia

Agencia.

El concepto de agencia ha sido uno de los desarrollos teóricos más importantes en la reciente historia de los estudios de infancia, ver los niños como actores sociales es un cambio en la perspectiva tomado desde 1970. Esto conlleva a que teóricamente los niños fueran individuos dignos de ser estudiados por derecho propio; ya no eran vistos como receptáculos de la enseñanza del adulto, se generó cambio estableciendo un énfasis considerable en el rol de los niños como agentes sociales. Es decir, como señaló Mayall (2002) citado por James (2007) “los niños ahora son vistos como gente que a través de sus acciones individuales pueden hacer la diferencia en las relaciones, en las decisiones, o en el funcionamiento de social” (p. 34).

Por consiguiente, lo que este enfoque ha logrado es una reconceptualización no sólo de la infancia, sino de las maneras en que los niños pueden ser entendidos como participantes activos de la sociedad. Este cambio ha servido para reflejar efectivamente las experiencias cotidianas de los niños en comunidades del mundo; así, el concepto de agencia no solo involucra el desarrollo histórico de un cambio epistemológico dentro de las ciencias sociales, sino que también amplía el significado político y social de las experiencias propias de los niños (James, 2007).

El concepto de infancia que predominaba en las ciencias sociales no los reconocía como actores sociales, de hecho, los niños fueron estudiados predominantemente como representantes de una categoría en la cual la relevancia yace en lo que ellos reflejen con relación a la vida adulta. El dominio de esta perspectiva puede ser trazada por el crecimiento e influencia de la psicología del desarrollo, que centró sus estudios por mucho tiempo en los niños (James, 2007). Hasta finales del siglo XIX los niños fueron intensamente estudiados y observados; sin embargo, no fue con un interés correspondiente con lo que es ser un niño, ni para obtener una idea de sus vidas diarias; más bien, estos primeros estudios vieron a los niños desde la relación en paralelo con los adultos.

Estando no permeado mucho por el contacto con el mundo social, los niños jóvenes fueron vistos como maduros para la investigación por estos científicos interesados en descubrir las etapas del desarrollo por lo cual pueden ser categorizados los cambios psicológicos y fisiológicos que ocurren entre la infancia y la adultez. (James, 2007, p.35)

Atribuyendo a la posición que argumenta que el crecimiento corporal y mental es moldeado por un núcleo normal de desarrollo desplegado de acuerdo a principios biológicos, los estudios de infancia iniciales dejaron las bases, para la preocupación de la psicología del desarrollo por descubrir los puntos en común del desarrollo fisiológico y psicológico que ayudan

a convertir un niño en adulto.

Dentro de esta perspectiva, los niños como individuos fueron atribuidos de significado en tanto ellos se desviaban del modelo estándar, el cual fue gradualmente emergiendo (James, 2007). Para la psicología del desarrollo, especialmente para uno de sus representantes más importantes Jean Piaget, el niño fue estudiado con el único interés de revelar el pensamiento infantil en general. La preocupación de Piaget fue entender cómo los niños desarrollan las características racionales del pensamiento adulto. Así, estableció un mapa sistemático, en el cual, a través de la experimentación se podría indicar los cambios en las formas del pensamiento del niño a medida que va creciendo y gradualmente va aprendiendo a adaptarse a ambientes más complejos.

Mientras, para escuela de personalidad y cultura la vida de los niños como actores individuales pasaba a un segundo plano. Como antropólogos sociales se buscaba las diferencias culturales, los estudios de infancia fueron usados para mostrar las tendencias universales de la teoría del desarrollo demostrando los efectos que la cultura puede tener frente al desarrollo infantil.

A través de trabajos como los de Margaret Mead en donde se demuestra la forma en que la cultura puede actuar para modificar el desarrollo en el camino de la niñez a la adultez, se pudo revelar la naturaleza rebelde de la adolescencia (James, 2007, p.35). Similarmente, Benedict demostró la plasticidad del desarrollo de los niños, encontrando marcadas diferencias en las responsabilidades dadas a los niños en diferentes sociedades. Así, a pesar de la idea del universalismo de la trayectoria de la niñez hacia la adultez que se fijó en las teorías del desarrollo, los escritores de cultura y personalidad también se enfocaron en los niños como futuros adultos.

Entonces estudiaron los niños para reconocer procesos de reproducción de la cultura en lugar de entender su vida en el presente (James, 2007, p.35). Y dentro de la sociología las cosas fueron similares, el estudio de las vidas individuales de los niños y las experiencias fue relegado por una sobrecarga en el interés por la socialización. Considerada como el proceso, por el cual los niños, fueron formados y transformados en miembros de la sociedad, la teoría de la socialización tradicional se basó en los conceptos y modelos de la psicología del desarrollo (James, 2007, p.36).

La socialización fue vista como un proceso que rescata a cada niño de su incompletitud natural, y, por consiguiente, libra a la sociedad del desorden y la decadencia. Se evidencia como estaba centrado en la categoría de niño como un vehículo para la reproducción de la vida adulta, con la influencia de instituciones sociales como la familia y la escuela.

En estas áreas - psicología del desarrollo, antropología social, sociología - existían muchas similitudes en la forma en que los niños fueron conceptualizados e investigados. Sin embargo, había muy pocas nociones que se relacionarían a la agencia del niño lo cual fue un elemento clave para el paradigma emergente en la nueva sociología de la infancia.

En los años 70's y 80's que se dio un cambio en las teorías sociales donde se refleja una conciencia del lugar de los niños en la sociedad, en esta época se empezaron a fortalecer las políticas internacionales de infancia mostrando una consideración especial debido a la guerra, la hambruna y la pobreza en el mundo; el abuso infantil empezó a ser un asunto público, por lo cual aumentó la necesidad de darle un debido tratamiento a los asuntos de infancia.

Los niños ya no pueden verse como sujetos esperados, sin problemas, en las alas de la edad adulta. La infancia ya no es una cantidad reconocida, las imágenes de infancia comenzaron a penetrar en las pantallas de televisión de los hogares occidentales y a

poblar las vallas publicitarias y los embarques de las calles occidentales. (James, 2007, p.37)

La inconformidad con relación a las perspectivas habituales sobre la infancia, empezó a gestar nuevas teorías sobre el desarrollo infantil, en donde, se cuestionan las concepciones tradicionales; en este nuevo paradigma el razonamiento de los niños es mucho más sofisticado de lo que Piaget había sugerido; por consiguiente, se establece que a través de la interacción social los niños aprenden a interiorizar las habilidades y competencias que observan de sus pares, lo que sugiere el niño se involucra en relaciones y actividades sociales de diferentes tipos posicionándose como un actor social.

En consecuencia, para la nueva sociología de la infancia el concepto de agencia fue predominante para resaltar el rol que juegan los niños en su propio desarrollo y socialización; así, los niños al igual que los adultos son concebidos como participantes activos de la sociedad y contribuyentes en la formación de la misma.

“Los niños son y deben ser vistos como seres activos en la construcción de sus propias vidas, las vidas de quienes los rodean y las sociedades en la que viven. Los niños no son sujetos pasivos de estructuras y procesos sociales” (James, 2007, p.40). Por lo tanto, estudiar a los niños como actores sociales es verlos como sujetos dinámicos en la construcción de sus propias vidas, agentes que tienen un papel que desempeñar con las personas que los rodean y en la sociedad.

Con relaciona a la reproducción de la cultura, el rol de los niños es considerado activo, porque no solo reproducen la cultura, sino que también la modifican, no simplemente la interiorizan sino contribuyen significativamente en el cambio cultural. “Se esfuerzan por interpretar o dar sentido a su cultura y participar en ella. Al intentar dar sentido al mundo adulto, los niños llegan a producir colectivamente sus propios mundos” (James, 2007, p.40).

Se establece, la agencia es la capacidad, competencia y actividades a través de las cuales los niños navegan los contextos y posiciones de sus mundos de vida; ellos ejercen una agencia para cumplir con las expectativas y al mismo tiempo trazan opciones y posibilidades individuales o colectivas para sus vidas diarias. Esto implica que la agencia no solo es parcial y contextual, sino también inestable. Está situada en prácticas y acciones que transforman la vida inmediata y futura de los niños. Esta conceptualización indica que la agencia se negocia continuamente entre los niños, las familias y las comunidades a medida que transcurren las tensiones entre los intereses personales y colectivos.

Cultura infantil

La cultura infantil puede definirse como una realidad dinámica y plural, por lo tanto, no es la suma fija de prácticas y representaciones, sino un proceso dinámico en constante producción-reproducción-transformación, es diversa incluso dentro de un mismo contexto.

Al ser una realidad dinámica, los procesos de interacción posibilitan que los niños y niñas apropien ideas, a través del aprendizaje activo y participativo insertan modificaciones en los conocimientos y prácticas que les transmiten. Al compartir una actividad éstos redefinen en términos de su utilidad y reajustes necesarios, por lo cual se da una co- construcción a partir de conocimientos previos. La co- construcción o co- producción, revela la forma en que conciben el mundo y los diversos ajustes o adaptaciones a sus formas de pensar o actuar para diferenciarse de los adultos e incluso dentro de su mismo grupo.

La cultura infantil, es plural o heterogénea, los niños piensan y actúan de manera diversa en razón a sus capacidades mentales y físicas y las diferencias sociales como edad, sexo, clase y origen étnico en las que están inmersos. La edad por ejemplo determina el nivel escolar al cual ingresan, el género se asocia a los roles asumidos en la familia y la comunidad. Debido a que

dichas categorías están implícitas en las formas de educación y enseñanza y los modelos que se favorecen culturalmente, los niños las confrontan, toman conciencia y crean sus propias identidades de edad, género o clase; a partir de lo cual reconocen y diferencian lo propio de lo foráneo o extranjero.

Según Danic (2008) la cultura infantil es:

El conjunto de conocimientos y comportamientos que un niño debe adquirir y dominar para formar parte del grupo, no es un corpus cerrado, preestablecido de prácticas y representaciones, sino una realidad social dinámica que ocurre y se repite, se transforma en las acciones y relaciones diarias de los niños entre sí y con los demás. Una realidad social, que tampoco es homogénea, sino que incluye conocimientos y comportamientos dispares e incluso contradictorios. Las culturas de los niños se refieren a las formas de actuar, de pensar, de sentir, en otras palabras, las disposiciones de acción (p.12)

Los niños resignifican continuamente la información disponible en sus entornos y expresan de manera particular formas de comprender el mundo. Según Delalande (2003) la cultura infantil es el conjunto de actividades, ocupaciones, conocimientos, habilidades, valores y actitudes que los niños aprenden, construyen y comparten durante las interacciones entre sí y en escenarios de socialización como la familia, la comunidad y el juego.

Es el todo complejo que incluye creencias, arte, moral, derecho, costumbres, hábitos y las capacidades adquiridas por los niños como miembros de la sociedad. En otras palabras, es la totalidad de las reacciones y actividades mentales y físicas que caracterizan la conducta de los niños, colectiva e individualmente, en relación a su ambiente natural.

Delalande refiere la cultura como un elemento inherente a la vida humana, en este sentido la cultura infantil hace parte de una cultura general, es decir, puede ser comprendida como una

subcultura, englobada en un contexto regional, nacional e internacional.

La cultura infantil contempla dos dimensiones, la primera los ritos de paso, en donde la infancia, puede ser entendido como una etapa de transición a la vida adulta, una trayectoria en la cual los niños y niñas se preparan para, sin embargo, es importante en sí misma, refleja las maneras de pensar y actuar adaptadas o acomodadas desde la significación e importancia para dicha etapa de la vida.

La segunda dimensión, el estatus social, al estatus de niña o niño que se otorga a éstos al formar parte de grupos sociales como la infancia, la familia y la comunidad; tiene que ver con los conocimientos, saberes o prácticas específicos que comparten y co- construyen, como las normas o valores, su cosmovisión e identidad y los roles de acuerdo al género, por ejemplo.

Retomando, la cultura infantil evidencia particularidades frente a la manera de pensar, actuar, comportarse e incluso relacionar con el tipo de elementos o herramientas que usan. Los niños son un grupo social con una cultura auténtica, a través de métodos específicos de adquisición, transmisión y regulación apropian y resignifican conocimientos, saberes y prácticas (Delalande, 2003).

Así, en el marco antropológico la cultura hace referencia a la especificidad de conocimientos, prácticas y saberes que posee un grupo social, los niños y que lo diferencia de otros grupos sociales, los adultos.

En este sentido, se entiende la cultura infantil indígena como el conjunto de conocimientos, saberes o prácticas específicas o particulares de los niños y niñas Embera Chamí, quienes son partícipes activos de la apropiación, interiorización y transformación de su propia cultura.

Desde su autonomía los niños y niñas conforman escenarios, en los cuales se relacionan o

interactúan reconociendo al otro, compartiendo normas o principios y comportamiento que constituyen un conocimiento colectivo presente de manera implícita o explícita en su vida.

Ahora bien, si la infancia es una subcultura, el papel fundamental de los niños y niñas consiste en apropiarse de los intereses sociales y culturales de una vida colectiva, es a través de su manera particular de aprender y conocer sobre sí, la vida familiar y comunitaria.

El conocimiento de los niños y las niñas es importante de acuerdo a la edad, género, estatus social, ya que se valora por los pares según los intereses y afinidades. Se relaciona con la experiencia y las habilidades sociales.

Para Delalande (2003) existe una relación o vínculo entre el aprendizaje social y cultural, por lo tanto, la cultura infantil, constituye un conocimiento común y la construcción de una identidad común. La identidad del niño se construye en torno a un conocimiento que él domina y valora, y que le permite diferenciarse de los demás. Así los niños y niñas expresan y representan sus pensamientos, construyen realidades.

Existen características de la cultura infantil, entre ellas: la identidad de grupo, construcción propia, la lúdica y la diferenciación por edades o género. La identidad de grupo consiste en los conocimientos, habilidades y comportamientos que un niño debe aprender, adquirir y dominar para formar parte de su grupo de pares, de una comunidad o grupo étnico tal como se aborda en este caso; se trata de un conocimiento no hablado y menos confesable, dirigido no solo al saber hacer, sino al ser, es decir, la interiorización de conocimientos que rigen las relaciones o interacciones sociales, con el objetivo de desarrollar habilidades o valores que den cuenta que se forma parte de un grupo de amigos o étnico y que así se es reconocido (Delalande, 2003).

La construcción propia, en donde las interacciones entre niños y niñas son importantes

en sí mismas y abordadas desde la perspectiva de éstos, comprenden los conocimientos, prácticas y saberes que se evidencian, son entendidas y vividas como propias, es decir, aunque realicen representaciones sobre los efectos inmediatos de su entorno en sí mismos, no se trata de una reproducción automática, sino que la autonomía y capacidad de agenciamiento les posibilitan reinventar y replantear maneras de relacionarse e interactuar, formas de gobierno, saberes ancestrales, tradición oral, vestimenta e indumentaria, celebraciones y espiritualidad.

Según Delalande (2003), la lúdica, es el aspecto más evidente de la cultura infantil; el dominio de los juegos y los juguetes parece ser uno exclusivo de la infancia, los niños y niñas se interceptan en algunos tipos de juegos en los cuales crean y recrean sus propias normas, tienen facilidad de comprender y entrar en escena incluso en poco tiempo de interacción.

Siguiendo al autor, la cultura infantil es de carácter diferenciada, desde la perspectiva evolutiva y cultural, lo que significa que los niños y niñas se comportan y adquieren ciertos conocimientos de acuerdo a su edad, género y las expectativas o exigencias del entorno familiar, escolar o social, por ejemplo, practican juegos y siguen normas. Por lo tanto, la cultura infantil es dinámica, cambia de acuerdo a los intereses y representaciones, no solo adquieren nuevas capacidades físicas o mentales sino el dominio del conocimiento.

Según Corsaro (1992) la cultura infantil se denomina cultura de pares. Es oportuno utilizar el término “pares” para indicar una cohorte o grupo de niños que pasan tiempo juntos, quienes socializan y comparten a través de interacciones. Los niños producen una serie de culturas de pares locales de la cual forman parte, y a la que contribuyen activamente. Este proceso cambia a través del tiempo y de las diferentes culturas; la documentación y el entendimiento de estas variaciones deben ser un tema central de la nueva sociología de la infancia.

La cultura de pares fue abordada a partir de resultados de las experiencias del desarrollo individual con una visión funcionalista, en la cual, se internalizan valores y normas que moldean el comportamiento de los niños.

En contraste, la perspectiva de reproducción interpretativa indica que la cultura de pares es algo público, colectivo y performativo. “En relación con el enfoque interpretativo, defino a la cultura infantil de pares como un conjunto de actividades, rutinas, artefactos, valores y preocupaciones que los niños producen y comparten en la interacción con sus pares” (Corsaro, p.120).

La reproducción interpretativa se enfoca en el lugar y participación de los niños en la producción y reproducción cultural antes que en la internalización privada de habilidades y conocimiento adulto en los niños. Por consiguiente, se analiza cómo los niños participan y producen rutinas culturales colectivas, en las cuales evoluciona como miembro de una cultura de pares.

Los niños asumen un rol relevante en la reproducción de la cultura, sin embargo, son expuestos a información que puede generar confusión o ambigüedad; pero que en contextos de interacción entre pares entienden y procesan a su ritmo, por ejemplo, la adquisición del lenguaje resulta más efectiva cuando se relacionan con otros niños, que cuando son instruidos por los adultos.

Ahora bien, las condiciones de crianza, la dinámica familiar y demás aspectos del entorno permean las relaciones entre pares, al interactuar entre sí, los niños confrontan sus conocimientos y experiencias previas, por ejemplo, cuando ingresan a la escuela, comprenden que deben compartir elementos como los juegos y juguetes, mientras que en sus casas disponen con mayor propiedad de ellos, este proceso de asimilación sobre lo colectivo sucede

progresivamente y facilita maneras de interactuar en las cuales surgen vínculos.

Además, los niños están expuestos a tres focos principales, los medios, la literatura y mitos y leyendas, éstos los conocen a través de los adultos y rápidamente lo apropian y se convierte en un referente simbólico dentro de su cultura de pares, por ejemplo, los personajes, figuras imaginarias e historias que pueden guiar o condicionar su comportamiento (Corsaro, 1992).

Siguiendo al autor, la cultura infantil se evidencia a través de aspectos materiales como, la ropa o formas de vestir, artefactos o herramientas, los juegos y juguetes que eligen de acuerdo a la edad y el género tal como se concibe en su contexto; sin embargo, los niños pueden introducir variaciones o novedades, de acuerdo a la perspectiva de reproducción interpretativa.

Así, el universo en el cual está inmersa la infancia se incorpora, dinamiza y transmite, asumiendo el niño una condición en sí mismo, en relación con la familia, la comunidad o la escuela. En la cultura infantil de los niños y niñas Embera Chamí, se considera éstos poseen un estatus social e integran un grupo social y atraviesan ritos de paso, piensan y actúan de manera autónoma, particular, adquieren y practican unos saberes y conocimientos propios de su identidad y cosmovisión cultural.

Dimensiones de la cultura infantil.

Ritos de paso.

Son actos de tipo especial que suponen paso o tránsito; cualquiera que sea la sociedad, el individuo pasa de una situación a otra y este tránsito se acompaña de una ceremonia que marca el inicio de una etapa, así determina una nueva condición social.

es el hecho mismo de vivir el que necesita de los pasos sucesivos de una sociedad especial a otra y de una situación social a otra: de modo que la vida individual consiste en una sucesión de etapas cuyos finales y comienzos forman conjuntos del mismo orden (...) y a cada uno de estos conjuntos se vinculan ceremonias cuya finalidad es idéntica. (Van Gennep, trad. Aranzadi, 2008, p. 15)

Los ritos de paso se relacionan estrechamente con la naturaleza, por lo cual existen ritos que determinan el paso de una época a otra, por ejemplo, los ciclos de la luna; sin embargo, lo principal consiste en comprender que los ritos de paso marcan el inicio y fin, es decir, son determinantes.

Además, existen diversos ritos por cual, por una parte, son susceptibles de diferentes interpretaciones pese a ser similares, mientras que por diferentes que sean una misma interpretación puede ser válida en relación con su objetivo final.

Los ritos de paso se pueden dar en una serie de etapas sucesivas de la vida del individuo, desde el nacimiento, la pubertad, paternidad, ocupación, progresión de clase o la muerte, los niños pueden entonces abandonar la infancia y pasar a otro grupo social, lo que implica que su situación social cambia. Cada paso o sucesión es progresiva y se acompaña de acontecimientos materiales o no que anuncian el paso de una situación social a otra, estos elementos permiten identificar que el individuo atraviesa las fronteras o límites de la situación anterior de la que sale, para entrar a la nueva situación social.

De la misma manera que una casa dispone de habitaciones y espacios que las conectan, las sociedades se organizan alrededor de ciertos espacios, situaciones y aspectos indispensables que le dan un carácter de construcción colectiva, lo que permite transitar o moverse dentro de una sociedad son los ritos de paso, que se desarrollan de manera secuencial.

Así, en las comunidades indígenas todo extranjero debe cumplir con ciertas condiciones antes de ser considerado como parte de la comunidad, muchas veces la entrada se da a partir de la adopción de formas de vestir, comer e incluso hablar, sin embargo, puede darse de manera no material determinada por las experiencias de las cuales puede participar, es decir, los ritos tienen un carácter simbólico.

Según, García (2019) los ritos de paso son un tipo de ritos comunitarios en los cuales los individuos están sujetos a un movimiento social, es decir, salen de un grupo para ingresar a otro, dicho momento es una etapa transitoria que supone que el individuo abandona las rutinas del grupo de salida, así supera el estatus anterior para adquirir otro.

Por otra parte, Jáuregui (2002) identifica una serie de críticas a las nociones de rito propuestas por Van Gennep, entre las que se destaca, los ritos de paso no solo constituyen un cambio o paso de un estado a otro, sino que analizados dentro del contexto social demarcan un estatus o posición social que incide en el tipo de relaciones y rol que el individuo adquiere dentro de su contexto.

Retomando a Van Gennep, se precisa realiza una extensa clasificación de los ritos, señalando que deben interpretarse siempre a la luz del sistema que integran, es decir, son parte de un conjunto y por lo tanto tienen significado en el y no de manera aislada.

Asimismo, propone categorizar los ritos en preliminares o de separación, liminares o margen y postliminares o de agregación. Los preliminares aluden a la etapa de la separación del estado que se pretende abandonar; los liminares se refieren a la transición y los postliminares son de agregación al nuevo espacio, estatus o condición social. Cabe resaltar, que dichos ritos pueden presentarse o no de manera conjunta.

Estatus social.

Dentro de las sociedades existe la presencia de pautas de conductas recíproca entre los individuos o grupos de individuos, estas posiciones pueden representar lo que se denomina como estatus. Estatus, se define como el prestigio, el respeto y la estima que un grupo tiene sobre algo o alguien. El estatus también se relaciona con el valor social que los observadores adscriben a un individuo o grupo. Como resultado, el estatus depende de las opiniones de los observadores; los individuos no pueden tener un estatus si los otros no lo consideran.

El estatus social puede hacer referencia al prestigio de un individuo dentro de su grupo, es decir, del niño en relación a la infancia o niñez; o del grupo social en relación a la comunidad, entonces de la infancia o niñez dentro del resguardo Suratena.

En algunos casos, el estatus puede emanar de la competencia, en otros de características demográficas como la raza, la edad y el género. Independientemente, las bases están enmarcadas en el respeto y/o estima (Cheng, Tracy, & Anderson, 2014).

Weber sostiene que la sociedad se organiza de acuerdo a la clase, el estatus y el partido; así la distribución del poder da lugar a diversidad de posiciones sociales. El estatus depende de diferencias como el prestigio y el honor. A esto se le denomina orden o situación estamental y supone una consideración particular de acuerdo a los modos de vida. Así, los integrantes de un grupo social deben cumplir y mantener costumbres, modales y gustos convencionales.

Los estilos de vida son específicos, constituyen bienes, ideales y materiales; los ideales son rasgos honoríficos o propios, entre ellos, la indumentaria, herramientas y prácticas; mientras los materiales son tierras, ocupaciones, profesiones.

Además, el estatus social depende del honor que confieren cualidades o atributos, las cualidades positivas generan estima y dignidad social. El prestigio resulta de las habilidades y las competencias, particularmente cuando estos ayudan a lograr objetivos colectivos.

El estatus se delimita por el consumo de determinados bienes culturales y por la evaluación subjetiva de las diferencias sociales (Mayoral Arqué, 1999). Los grupos sociales son considerados comunidades amorfas y dependen de criterios intersubjetivos en doble sentido, primero la subjetividad del individuo evaluado, quien con actitud activa hace valer y reconocer sus cualidades para reivindicar su estima social. Segundo, de los otros cuando otorgan reconocimiento a partir de las cualidades socialmente aceptadas.

También, el estatus social se relaciona con otras dimensiones de la jerarquía social, como el poder, el estado socioeconómico, el dominio, el prestigio, la influencia y el liderazgo. Todas estas son dimensiones de orden de rango en un contexto social dado, pero cada uno tiene alguna distinción.

En particular, poder se relaciona con el control en los recursos y los resultados. El estatus socioeconómico se refiere a la posición social de un individuo (o de una familia) en relación con los demás, basada en la riqueza, la educación y la ocupación. El dominio es un mecanismo utilizado que se caracteriza por la inducción del miedo en otros.

El prestigio, se refiere a los enfoques para lograr un rango social que se caracterizan por ganar el respeto de los demás por las habilidades y las competencias, particularmente cuando estos ayudan a lograr objetivos colectivos; el prestigio es, tal vez, la dimensión jerárquica social más estrechamente vinculada al estatus. Finalmente, la influencia la cual se refiere a la capacidad de alterar el comportamiento o la visión de otras personas.

De hecho, los individuos pueden tener influencia, pero eso no dice si son vistos como dominantes, prestigiosos o de alto rango. También pueden tener el potencial de ejercer influencia, pero eligen no hacerlo (Cheng, Tracy, & Anderson, 2014).

El término estatus, al igual que el término cultura, ha llegado a emplearse con un doble significado; pero autores como el antropólogo norteamericano Ralph Linton (1942) han resuelto el dilema desarrollando dos tipos de estatus:

El adscrito y el adquirido. Los estatus adscritos son aquellos que se asignan a los individuos sin tener en cuenta sus diferencias innatas o habilidades. Pueden anticiparse y fomentarse desde el nacimiento. Los estatus adquiridos son, como mínimo, aquellos que requieren cualidades especiales, aunque no se limiten a éstos necesariamente. No se asignan a los individuos desde su nacimiento, sino que pueden alcanzarse por medio de la competencia, el esfuerzo individual y la cultura. (p.109)

Estatus adscrito.

El estatus adscrito se da por nacimiento, “inherente a la persona”; por consiguiente, el estatus adscrito depende del sexo, la edad, la familia y relaciones de parentesco, la raza, es decir, de fuerte influencia biológica. Sin embargo, a mayor importancia de la educación y la cultura, menores son las probabilidades de que las funciones biológicas sean determinantes del estatus.

Toda sociedad reconoce tres edades: La de los niños, los adultos y los ancianos; algunas veces las sociedades conceden importancia a la edad como base para asignar un estatus, los niños se encuentran en proceso de madurez social por lo que paulatinamente van siendo incluidos en ciertas actividades, conocimientos y prácticas culturales.

Otro aspecto que determina el estatus son las relaciones biológicas, por sí solo el nacimiento coloca al niño dentro de la acción de una serie de patrones sociales que relacionan con

sus padres, familiares, vecinos y profesores, entre otros. “Las relaciones biológicas sirven para determinar algunos estatus en todas las sociedades” (Linton, 1942, p.114).

Existe una fuerte relación entre los niños y sus padres, basada principalmente en la dependencia de ellos durante la crianza, esta dependencia va disminuyendo gradualmente, lo que les permite asumir roles y funciones propias de los adultos, después de un tiempo cualquier niño puede hacer por sus hermanos pequeños lo que hace la madre, como asumir el cuidado y vigilancia, además de proporcionarles los alimentos. De igual forma, el niño puede asumir la función del padre en relación al sembrado y recolección de las cosechas. Estos roles en donde el niño mayor representa supremacía frente a su hermano menor, o en donde el niño está en la capacidad de acompañar a su padre en labores de campo, les da asignación propia de un estatus.

El estatus tiene un aspecto dinámico y se representa por la función, socialmente la función que ocupa un individuo le asigna un estatus y se valida en relación con las otras personas u otros estatus; éste y la función son complementarios.

“Todo individuo tiene una serie de funciones que se derivan de las pautas diversas en las que participa y al mismo tiempo una función, general, que representa la suma total de aquellas funciones y determina lo que el individuo hace por su sociedad y lo que espera de ella” (Linton, 1942, p.108).

Estatus adquirido.

Por clara que pueda parecer la distinción entre los dos conceptos siempre van a causar confusión. La claridad de estos conceptos se logra mediante el análisis de las situaciones; por ejemplo, si un individuo profesa una religión porque tomó la decisión de hacerlo estaría dentro de un estatus adquirido, en cambio, si profesa la religión en la que fue bautizado y criado, y en particular sin ninguna voluntad de su parte, su religión le daría un estatus adscrito.

Por consiguiente, el estatus adquirido supone cualidades especiales y puede alcanzarse por medio de la competencia y el esfuerzo individual, se otorga a un individuo cuando éste logra sobresalir como resultado de sus propios méritos o atributos. El rol del individuo o su función social se asume por voluntad o intrínsecamente y no tiene que ver con las exigencias o presiones sociales del entorno, por lo tanto, es una decisión propia, optar por determinados comportamientos o actitudes dentro de un grupo y en la comunidad. Por lo tanto, el estatus adquirido se construye a partir de lo que es significativo o representativo para el individuo.

La posición de un individuo en la sociedad se gana a través de su esfuerzo es un estatus adquirido, la educación es una manera en la cual los individuos pueden alcanzar un estatus en particular en la adquisición de conocimiento, entre más importante sea el conocimiento adquirido mayor será la importancia en la sociedad, y además más abierta la sociedad parecerá estar.

El estatus puede lograrse con la adquisición de recursos morales, como el respeto y la interiorización de normas y valores; las interacciones contribuyen al funcionamiento comunitario y las relaciones sociales permiten reforzar normas y valores, sentido comunitario y autenticidad.

Los roles sociales son los patrones de acción que indican la posición que se ocupa y el estatus adquirido. Cada uno de ellos involucra ciertos derechos y obligaciones que determinan las normas y tipos adecuados de conducta; los más importantes y destacados en la sociedad son los roles sociales de ellos han emanado varias influencias sobre la personalidad.

Los roles sociales se han definido en función de las acciones que el individuo realiza, tienen cierto efecto normativo en la conducta social. Esto quiere decir que la conducta de las personas va de acuerdo a los roles y no a sus características psicológicas. Además, fijan límites en la conducta de los miembros de la sociedad y establece un estatus adquirido.

El aprendizaje social es uno de los factores fundamentales, se aprenden a imitar la conducta paternal y los modelos de mayor edad, primordialmente de la conducta congruente de nuestro sexo. La familiarización con nuestros roles depende de los demás, éstos tienden a ser recíprocos, no podemos ser alumnos sin un profesor, madres sin hijos. Además de que siempre estamos situando a los otros en una estructura y dándole una categoría dependiendo del rol personal en la sociedad y dependiendo del estatus. El rol es el aspecto dinámico del estatus, en el momento en el que individuo hace uso de los derechos y obligaciones que le confiere su estatus, desempeña su rol.

A continuación, se presentan esquemas explicativos sobre la cultura infantil y sus dimensiones.

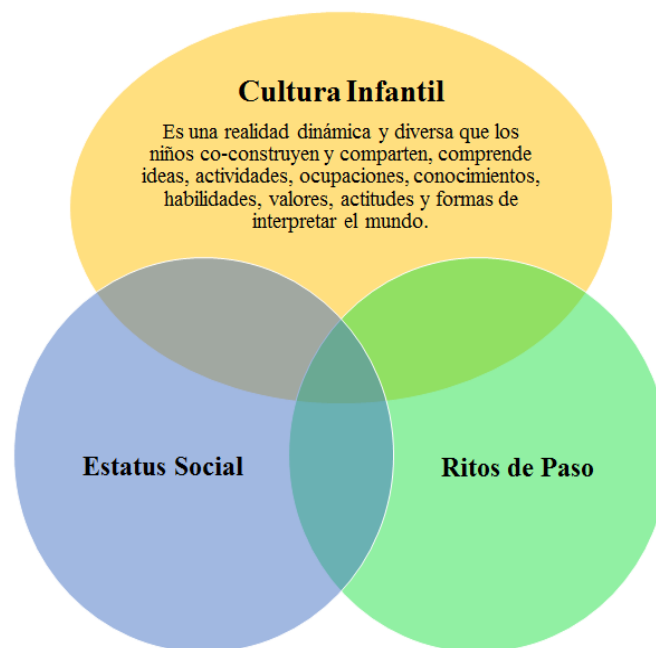


Ilustración 1: La concepción de cultura infantil y sus dimensiones

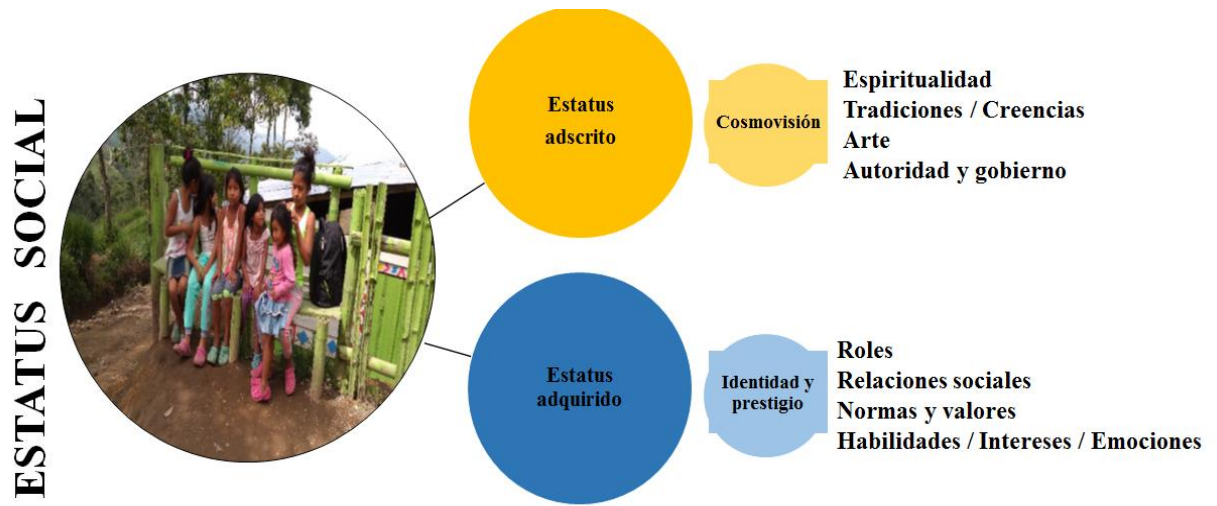


Ilustración 2: Estatus social

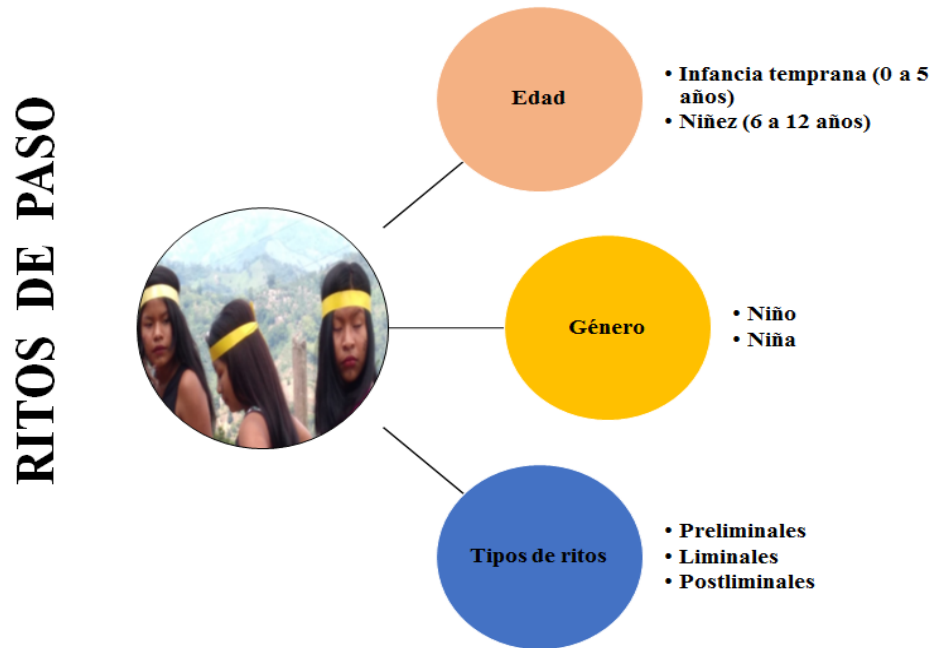


Ilustración 3: Ritos de paso

Socialización

Familia.

Según Jiménez (2012), la familia constituye el espacio de la experiencia de la infancia; además la relación infancias- familias, es cada vez más oportuna, la familia es una instancia socializadora, en donde niños y niñas aprenden sobre sí, los otros y la comunidad.

La familia como grupo social inscribe a los niños y niñas en un universo simbólico y compartido preexistente en la cultura, según Gallego (2011)

esta relación implica aspectos sumamente relevantes dado que se constituye en el primer ambiente social del ser humano, donde se le da a cada persona las posibilidades de identificarse con algunos modelos que le servirán para afrontar el mundo de una manera particular y donde cada niño/a participa también activamente de este proyecto familiar.

(p.67)

La familia facilita las primeras experiencias de socialización, promueve roles, sus integrantes se convierten en los referentes sociales de los niños y las niñas, debido a que interactúan y construyen su identidad, reconocen valores, creencias, costumbres y habilidades del grupo social, lo que aprenden es valorado, así asumen posiciones desde sus experiencias cotidianas.

En la construcción de la identidad se consideran tres dimensiones: clase social, pertenencia étnica y género, estas se conjugan claramente en todo grupo social, así las identidades son construcciones relacionales histórica temporales y en continua transformación (Gallego, 2011).

La familia transmite patrones culturales de generación en generación, sin embargo, desde la perspectiva intergeneracional los niños tienen la capacidad de renovar y transformar gestos,

lenguajes, deseos, experiencias y mandatos familiares; siguiendo al autor

(...)preservar lo que es nuevo y revolucionario en cada niño, proteger la novedad que traen los recién llegados para introducirla “como un fermento nuevo en un mundo ya viejo” protegiendo la promesa de renovación de la infancia, presentándole a los niños/as el mundo, hacerles un lugar, inscribirlos en la cadena de las generaciones, para así también proteger ese mundo, para que los niños/as encuentren el modo de realizar lo nuevo sin atentar contra él. (p. 72)

De otra parte, la familia, es considerada como institución, cuyas funciones son: la crianza, cuidado, protección, enculturación y educación, que garantizan no solo la vida de los niños y niñas sino su integración a su grupo de pertenencia, siguiendo al autor “ la crianza permite comprender las realidades socioculturales diversas, las representaciones simbólicas, las creencias, los patrones, los hábitos, las pautas, las normas y los sistemas o prácticas de crianza en los procesos formativos de los niños y niñas” (p.75)

En ese sentido, aquello que el niño adquiere o aprende en la familia, en sus diversos matices, lo acompaña a lo largo de su vida y tiene sentido o significado sobre la misma. Además, evidencia la diversidad de configuraciones familiares y su impacto en la crianza.

Desde una perspectiva sociocultural, la crianza conlleva una serie de aspectos como creencias, saberes, valores, preconcepciones, procesos, percepciones y actividades sobre el cuidado de los niños y niñas, desde los que son cotidianamente practicados hasta los ideales valorados por el grupo social.

Según, Camacho & Escobar (2017) la infancia indígena son semillas de vida e implica el desarrollo de diversas costumbres, saberes y conocimientos asociadas a concepciones culturales sobre la vida, la crianza, la formación, las dinámicas de socialización e integración a la vida

familiar y comunitaria. Implica reconocer, comprender y buscar solución a las necesidades y situaciones cotidianas.

En la misma línea, desde la cosmovisión y cosmogonía indígena son familia, la comunidad, las personas vinculadas biológica, cultural y organizativamente, los seres espirituales, sitios sagrados y la naturaleza. Lo cual, ha permanecido a través de “rituales, con consejos de los mayores, aprendizajes con la naturaleza, la tradición oral, el trabajo, las costumbres y prácticas de cuidado con la niña y el niño” (p.1)

Son las lenguas indígenas un medio para construir pensamiento propio, desarrollar el aprendizaje y las enseñanzas, interacción y establecimiento de identidad; así, establecer diálogos interculturales de reciprocidad y enriquecimiento mutuo (Camacho & Escobar, 2017)

En consideración a lo anterior, la familia es un escenario de socialización en donde los niños y niñas interactúan, se apropian de valores, costumbres, saberes y prácticas valoradas por su contexto cultural, recrean formas particulares de pensar y concebir la vida.

Igualmente es una institución diversa que garantiza la supervivencia biológica. Sin embargo, son de mayor importancia los soportes afectivos, emocionales, y relacionamientos positivos desde el reconocimiento del otro, tanto en su grupo de pares como entre los adultos.

La infancia debe considerarse como una construcción social, una variable de análisis social ligada a la etnia o el género, las relaciones sociales y culturales de los niños y niñas son sujetos activos en la construcción de su vida social (James y Prount, 1990).

En las culturas indígenas los niños y niñas son valorados como portadores de habilidades y destrezas que provienen de sus antepasados, lo cual refleja un modelo cultural en el cual ellos sobresalen en la sociedad, pero deben estudiarse en sí mismo, como sujetos que transforman su familia, comunidad y cultura; poseen la capacidad de agenciar su vida, son portadores de la

cultura y tienen sus propios puntos de vista (Camacho & Escobar, 2017)

El juego.

De la misma manera, el juego es un elemento importante dentro de la investigación, éste contribuye en los procesos de socialización y cohesión comunitaria, teniendo en cuenta que los niños aprenden y crecen de forma recreativa, adquiriendo conocimientos de su entorno y tomando la influencia de su contexto. “Gran parte del contenido y significado del juego infantil está constituido por las actividades lúdicas en las que el niño representa algún papel e imita aquel aspecto más significativo de las actividades adultas y de su contacto con ellas” (Meneses, 2001, p.113).

Por lo cual el juego se da de forma natural y creativa, sin que los preconceptos sean limitantes y como complemento de la vida misma; surge entonces esa función necesaria para todo individuo en las diferentes etapas de su vida la cual da vitalidad, creatividad y expresión. “La acción de jugar es automotivada de acuerdo con los intereses personales o impulsos expresivos. El juego natural tolera todo el rango de habilidades de movimiento, las normas o reglas son autodefinidas, la actividad es espontánea e individual” (Meneses, 2001, p.113).

El juego da una gran contribución al desarrollo del infante y se convierte en una actividad necesaria para desempeñarse en su entorno que lo rodea; el juego infantil se define como una actividad placentera, libre y espontánea, sin un fin determinado, pero de gran utilidad para el desarrollo del niño (Meneses, 2001). A través del juego el niño se forma como sujeto social, establece relaciones con otras personas, plantea y resuelve problemas propios de su edad. Allí la importancia de que el niño siempre tenga espacios de juego en donde comparta con sus demás compañeros. La actividad del juego conlleva no solo objetivos sociales y afectivos sino cognitivos y motores, y por esta razón es la base para una educación integral; los niños aprenden

más mientras juegan, desarrollando potencialmente sus capacidades cognitivas, la percepción, la memoria, y el lenguaje.

Por tanto, el juego se considera útil para la reproducción de la cultura, sus fines van más allá del interés personal, sus características sociales brindan bienestar e integración a la comunidad, se interpreta al juego como forma cultural dado que permanece en la memoria y es transmitido por tradición de generación a generación. “El juego como una forma de actividad, como una forma llena de sentido y como función social” (Huizinga, 1938, p.15). A través del juego se manifiesta la identidad cultural, se brinda la posibilidad de constituir grupos o compartir características comunes promoviendo elementos culturales identitarios y llevando a generar diálogos de mayor integración en la comunidad. “El juego y la cultura se hallan, en efecto, implicados el uno en el otro” (Huizinga, 1938, p. 17).

Los juegos tradicionales tienen que ver directamente con la cosmovisión de la comunidad dando sentido a la vida colectiva y compromiso mutuo de cada integrante, esto se evidencia cuando los adultos realizan prácticas comunitarias y los niños los imitan en forma de juego, esto es propicio para la transmisión de conocimientos culturales de origen comunitario, siendo así una forma idónea de promover la cultura.

El juego tradicional como elemento identitario es una práctica que da sentido de pertenencia a un grupo llevando a cada individuo a ser reconocido. Al observar un grupo de niños jugando se evidencia a través del juego una cultura infantil, un conjunto de conocimientos y de destrezas que se van desarrollando dentro del grupo de manera equitativa generando un conocimiento colectivo “Este aprendizaje del conocimiento y las reglas lúdicas entre compañeros se vive en una igualdad de estatus, lejos de cualquier intención educativa, brindando a los niños la oportunidad de apropiarse de los intereses sociales y culturales de cualquier vida colectiva”

(Delalande, 2003, p.100).

Se evidencia entonces toda una red social en torno al juego, muchas veces inclusive niños que no se conocen previamente pueden entablar momentos de amistad compartiendo ideas, pautas y pensamientos generados de la herencia cultural. “De hecho, la idea de la misma herencia lúdica se observa cuando, en una plaza o en un campamento, los niños que no se conocen comienzan a jugar juntos, casi sin tener que ponerse de acuerdo sobre las reglas” (Delalande, 2006, p.271).

Por esta razón se identifica un conocimiento en común dándole una dimensión simbólica al juego representado por los elementos comunes y reconocidos como puede ser un objeto, una palabra o un lugar. Dentro de la actividad de juego también se evidencia una necesidad por demostrar habilidades y destrezas, con el fin de ser aceptados y ganar un lugar entre su grupo de amigos, cuando ya se tiene dominio y completo control de la actividad surge la inquietud de buscar nuevas experiencias, los juegos van cambiando o mutando dependiendo de las necesidades, por lo cual la actividad de juego no es un proceso finito sino continuo que se transforma con la madurez infantil, por eso muchas veces los niños están en la expectativa de realizar juegos que implican más complejidad. “Por supuesto, esta representación se basa en un criterio objetivo, el de una madurez constante del niño que siempre lo lleva a prácticas explotando sus nuevas capacidades físicas y mentales” (Delalande, 2006, p.272).

Por otro lado, el juego es importante para definir identidad sexual, en donde la diferenciación social de los sexos se relaciona con el tipo de juegos que realizan, aunque esto puede variar dependiendo del contexto, pero es muy común ver a niños jugando con balones y carros, y a las niñas jugando con lazos y muñecas. “Pero, aunque los niños integran un modelo imbuido por el contexto sociocultural, se convierten en actores en la construcción cultural de los

géneros masculino y femenino” (Delalande, 2006, p.272).

Comunidad.

Según Weber (1922) Comunidad es una relación social, en la cual las acciones de los participantes se guían por un sentimiento subjetivo de pertenencia a un común, ésta se fundamenta en relaciones de base afectiva, emocional o tradicional que son generalmente de larga duración, y dichos sentimientos guían los comportamientos del colectivo.

Tönnies (1947) señala, la comunidad se constituye de las relaciones, es decir, la vida real y orgánica que genera unión, hace alusión a lo antiguo, perdurable o duradero y auténtico; por lo cual su naturaleza es insustituible, la vida en común se da de forma natural, por filiación, parentesco, sentimientos, aspiraciones compartidas, comunión y organicidad.

Según, la sociología clásica, la comunidad genera una sólida identidad de grupo. En la contemporaneidad, retorna como agrupamientos de individuos que construyen su identidad sobre la base de micro-experiencias morales y prácticas diversas; comparten cosmovisiones religiosas, consumos culturales o etnicidad. Asimismo, son activas, partícipes y asumen responsabilidades, reconociendo su capacidad de autorregulación y de repensar sus lógicas de acción colectiva (Marinis, 2005).

Para Bauman (2003) hacer parte o adherirse a una comunidad requiere de una compleja identidad con los que son como uno; la comunidad es la manera más adecuada de estar, un lugar, en el cual no se es extraño para los otros.

En síntesis, la comunidad, incluye el sentimiento subjetivo de pertenencia y unión, respecto cursos comunes de acción, sobre la base de rasgos compartidos como: intereses, gustos, riesgos, peligros, inclinaciones, orientaciones éticas o estéticas, aficiones; como una realidad dinámica (Marinis, 2005).

A manera de conclusión los temas abordados se evidencian en el siguiente esquema,

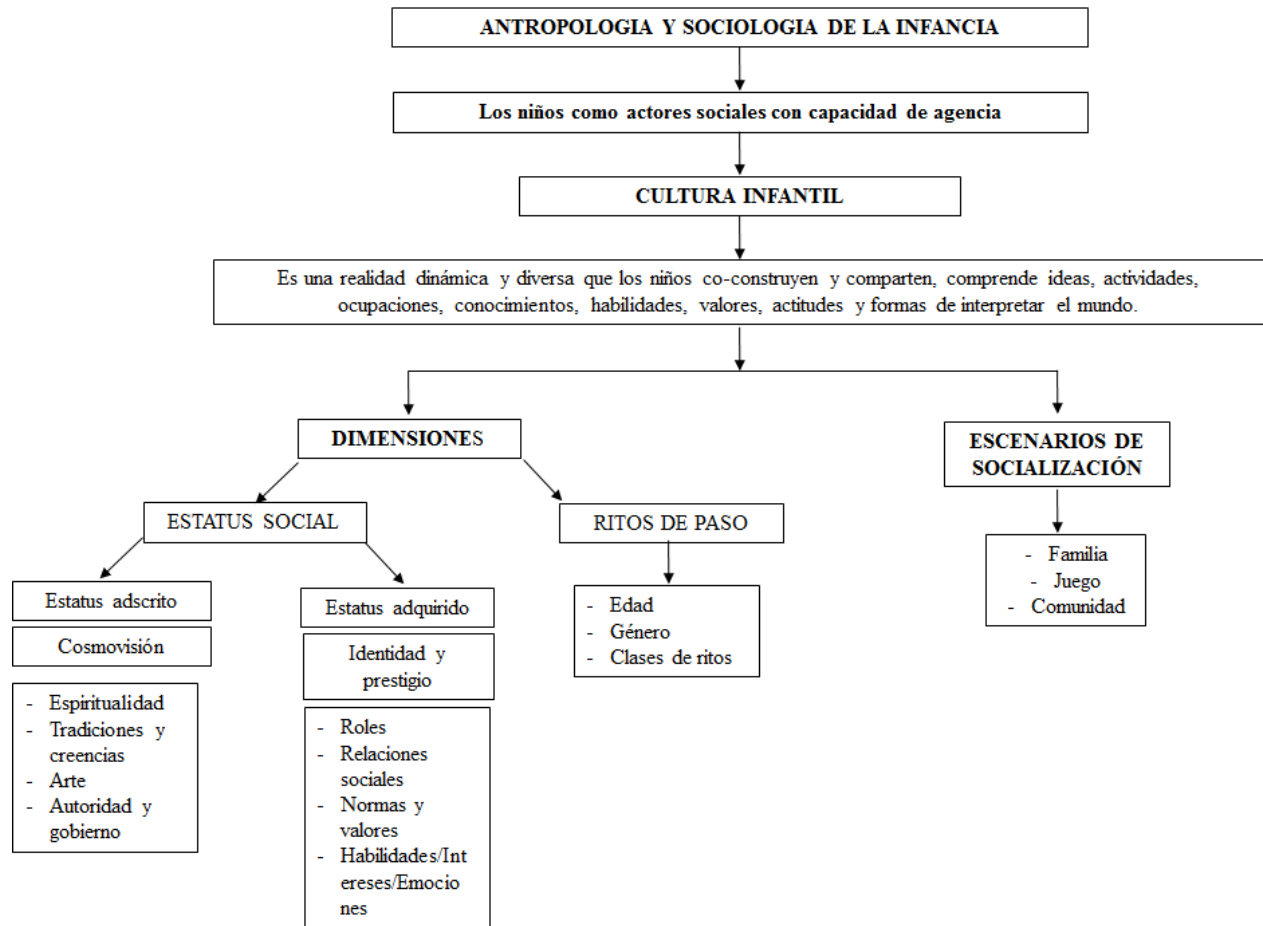


Ilustración 4: La cultura infantil, dimensiones y escenarios de socialización

Metodología

La investigación es cualitativa, dado que ésta permite el cuestionamiento a los paradigmas tradicionales frente a la construcción del conocimiento, posibilita un acercamiento profundo a los fenómenos sociales y finalmente dados sus orígenes en el ámbito de las ciencias sociales, especialmente en la sociología y la antropología, así, confiere un alto grado relevancia a los sentidos y significados, la experiencia y la vida cotidiana de los sujetos.

La investigación cualitativa confronta las variaciones, cambios o transformaciones que emergen en contacto con la realidad, es decir, es flexible y requiere de creatividad para responder

ante los acontecimientos propios de la dinámica de los sujetos y del fenómeno estudiado, por lo cual, genera un entendimiento amplio, al asumir de entrada que es un proceso de elaboración y reelaboración constante (Deslauriers Jean-Pierre 2005).

Se optó por un enfoque etnográfico, que orientó el trabajo de campo, según Rockwell (2009) dentro de la antropología, la etnografía ha sido considerada como una rama, cuyos conocimientos se construyen a partir de realidades sociales y culturales particulares y delimitadas en un tiempo y espacio, en la etnografía se plantea una relación con lo cotidiano, lo familiar, sin dejar de lado, que históricamente representó la emergencia de realidades no documentadas, conocer lo desconocido, escuchar y comprender a otros.

Un aspecto fundamental de la etnografía es la experiencia directa con los sujetos y la comunidad, el investigador se integra en las dinámicas a través de interacciones cotidianas tratando siempre de comprender los sentidos y significados. A través de la etnografía se logra recuperar lo particular y significativo de lo local y situarlo en una escala social y marco conceptual más amplio.

Procedimiento metodológico

La investigación se desarrolló a partir de tres fases: primera, contextualización; segunda, recolección de información; y tercera, sistematización y análisis. Las cuales se describen a continuación

Fase 1. Contextualización: Contempla los acercamientos iniciales a la comunidad, estableciendo los permisos para acceder al resguardo de Suratena, los lugares de encuentro, socialización y explicación del proceso, concertación de las sesiones de trabajo de campo y las visitas a la comunidad. Considerando, un periodo de focalización de los niños y niñas participantes durante el cual se les informó en compañía de sus padres los aspectos esenciales de

la investigación y se concientizaron sobre los consentimientos informados necesarios, los aspectos éticos más relevantes, como la libre participación y desistimiento, la confidencialidad y el uso de la información con fines académicos. Dentro de esta fase se reconoció el resguardo en compañía de los niños, quienes expresaron aspectos básicos de la organización interna de la comunidad, su población y su constitución.

Fase 2. Recolección de la información: Esta fase contempló visitas y sesiones de trabajo de campo con los niños y niñas participantes, se desarrolló durante los meses de abril y septiembre del 2019, para lo cual fue necesario la elección, diseño e implementación de las técnicas de investigación y los respectivos instrumentos: grupos focales y entrevistas semi estructuradas. Las sesiones de trabajo se realizaron en grupo con los niños y niñas participantes, en diferentes escenarios del resguardo, en ocasiones propuestos por ellos y de acuerdo al tipo de actividades contempladas, por lo cual se acudió al centro de pensamiento, la escuela y la cancha principalmente. Todas las sesiones de trabajo se realizaron en grupo, fueron filmadas, grabadas y fotografiadas.

Se precisan tres etapas; dos de grupos focales y una de entrevistas. Las sesiones iniciales de grupos focales (I) se desarrollaron desde generalidades sobre la infancia y la cultura, como estrategia deductiva que permitió identificar y comparar aspectos particulares de la cultura infantil contemplados por diversos autores; luego se desarrollaron grupos focales específicos (II) centrada en las nociones constitutivas emergentes de la cultura infantil de acuerdo a los planteamientos Delalande y Corsaro, dicha etapa fue fundamental en la construcción de la noción de cultura infantil y sus dimensiones, en interacción entre la teoría y la realidad se logró inferir, comprender y evidenciar como en la vida cotidiana los niños y niñas construyen y co-construyen su cultura.

Finalmente, en la tercera etapa se diseñaron e implementaron las entrevistas semiestructuradas, aplicadas a algunos participantes, con el fin de profundizar aspectos identificados en los grupos focales, algunos niños respondieron de manera verbal mientras otros acudieron a la escritura.

Fase 3. Sistematización y análisis de la información: En esta fase se realizó transcripciones de los grupos focales y entrevistas, durante este proceso fue necesario volver a los participantes para aclarar el uso de términos, palabras o expresiones en lengua Embera, explorar e indagar nuevamente sentidos y significados.

Se procedió a elaborar una matriz (I) en donde se seleccionó y filtró la información por tópicos o temas, dando lugar a la constitución de subcategorías, las cuales se profundizaron, delimitaron y describieron. Luego se clasificaron las subcategorías en categorías y estas a su vez en dos grandes dimensiones de la cultura infantil, estatus social y ritos de paso, generando una matriz (II) de análisis interpretativo.

- Transcripción: Se realizó una transcripción parcial de los registros (grabaciones, filmaciones, textos, notas). Este tipo de transcripción opta por redactar aquellos apartados que son de mayor interés para el tema investigado, sin embargo, se conservó la estructura de la expresión de los participantes o se tomó tal cual como se manifestó. Fue necesario precisar algunos términos o frases en lengua Embera con los niños quienes expresaban su significado.
- Codificación: Como un proceso de clasificación inicial, a partir de datos similares o temas comunes, lo que constituyó una base de subcategorías, en continua reelaboración, las cuales se sometieron a saturación y triangulación, hasta constituirse formalmente. Las subcategorías (como elementos reiterativos)

obtenidas son: Espiritualidad, tradiciones/ creencias, arte, autoridad/gobierno, roles, relaciones sociales, normas/valores, habilidades / intereses / Emociones y los ritos o celebraciones. Todo esto se realizó a través del diseño de una matriz de datos (Excel), en donde se organizaron los fragmentos textuales correspondientes a cada subcategoría.

- Análisis: Este proceso partió de la descripción de cada una de las subcategorías, al tratar de establecer relaciones coherentes éstas se agruparon en categorías de orden más general y las categorías a su vez en dos dimensiones de la cultura infantil, estatus social (adscrito/ adquirido) y ritos de paso. A través de una matriz (II) de Excel, que permitió la interpretación y el sentido de dichas relaciones, para constituir las nociones o concepciones de cultura infantil, estatus social: adscrito y adquirido, y ritos de paso de acuerdo a los niños Embera Chami.

A continuación, se describe a manera de síntesis la fase de sistematización y análisis

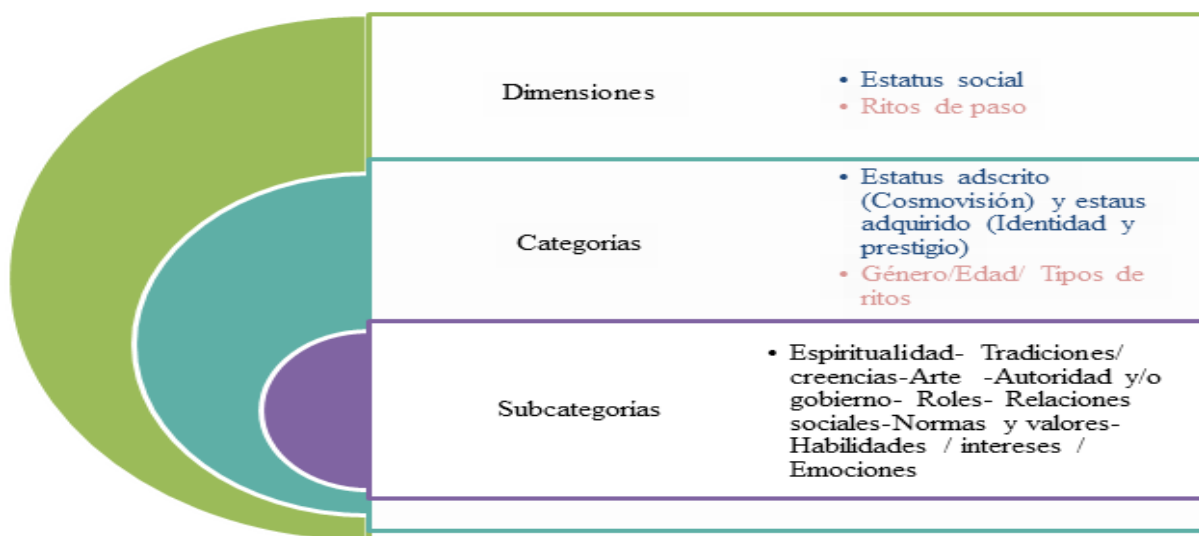


Ilustración 5: Sistematización y análisis

Técnicas e instrumentos

Los instrumentos contemplaron aspectos conceptuales de la cultura infantil y algunas preguntas se escribieron en lengua Embera con apoyo del gobernador y los docentes del resguardo, pretendiendo mayor familiaridad con los temas, considerando que existen palabras o frases en lengua Embera que no tienen traducción en español, las preguntas se diseñaron en un lenguaje sencillo, con ejemplos y aclaraciones y en algunos momentos el gobernador expresó o tradujo los contenidos en lengua nativa.

Observación participante.

Esta técnica comprende la inmersión en el campo, con un mínimo de intervención sobre él, incluye participar en actividades comunitarias, asambleas, celebraciones o acercarse a la dinámica de un día cotidiano, se utilizó de manera transversal, sin embargo, fue de mayor utilidad en la fase de contextualización, como base de reconocimiento de la comunidad y los

participantes, se observó un taller sobre principios de la cultura Embera dirigido a los niños y adolescentes y algunas muestras artísticas (danzas) además con los niños se participó de una jornada de juegos tradicionales.

Grupos focales.

Son considerados una técnica de investigación, que se desarrolla a partir de la discusión en torno al tema de interés investigativo, de esta manera en los grupos focales participan los niños y niñas de la comunidad indígena y los investigadores como moderadores de la discusión (Gómez, J; 2012).

Los grupos focales se acompañaron de diferentes estrategias, para facilitar el diálogo espontáneo y generar mayor confianza en el ambiente, dentro de estas se contempló los rincones de juego, el dibujo, las expresiones artísticas (danza y canto), los juegos de roles, cuentos sin fin, y cartografía social, a través de los cuales los niños y niñas representaron aspectos relevantes de su cultura (Hammersley & Atkinson, 1994).

Se realizaron dos etapas de grupos focales, los primeros de carácter más general y los segundos más centrados en indagar sobre cultura infantil.

Entrevistas.

Es una técnica de investigación cualitativa generalmente utilizada para obtener respuestas de mayor profundidad y complejidad, a través de ella se establece una relación directa entre el investigador y los participantes, en donde surgen, ideas, opiniones, percepciones, emociones, sentimientos y rasgos gestuales que acentúan el significado de aquello que se indaga. Pueden denominarse entrevistas semi - estructuradas o semi - dirigidas especialmente porque se realizan a partir de una serie de temas y preguntas abiertas, que no limitan las respuestas, además en el

contexto de su aplicación surgen otros aspectos que se deben ir abordando e incluyendo por ser de importancia para los participantes o para el tema indagado (Prout, A., & James, A. 1990).

Las entrevistas se realizaron a través de una guía, en un clima de empatía y confianza después del desarrollo de grupos focales, las preguntas planteadas en un lenguaje informal, poco técnico, se sometieron a ajustes, tras socializarla con los niños, el gobernador y los docentes, quienes recomendaron algunos aspectos debían expresarse en la lengua nativa Embera.

Algunos niños accedieron a responder verbalmente, mientras otros optaron por escribir e incluso dibujar, para mejor claridad y comprensión del sentido de las preguntas se incluyó material audiovisual, imágenes o ejemplos alusivos al aspecto indagado.

Población

El resguardo indígena de Suratena, se encuentra ubicado en el corregimiento Alto Cauca, del municipio de Marsella, en el departamento de Risaralda. Este resguardo se constituyó legalmente en 1998, desde sus inicios fue poblado por indígenas Embera Chamí que se desplazaron en busca de trabajo o un domicilio (Ministerio del Interior, 2019).

Según el CENSO 2015, la población total del Resguardo era de 1064 personas, conformadas en 253 familias. La población infantil representa el 10% del total de la población, (Fundación Proyectar, 2015).

A nivel estructural, la organización de las viviendas se ha transformado notablemente tras algunas dificultades presentadas por la ola invernal en el 2005 y 2010, actualmente las casas están construidas en concreto, disponen de servicios públicos como agua y energía, conformadas por entornos como: habitaciones, cocina, baño y patio.

A nivel organizativo de mayor a menor grado de influencia se encuentra: La asamblea general, el gobernador, consejo de justicia, comandante, alguacil y consejo de líderes. Dentro del

resguardo hay una escuela, la mayoría de docentes pertenecen a la comunidad y los niños tienen la posibilidad de aprender en su lengua nativa.

Al indagar con los niños, desde su percepción la estructura de su comunidad o resguardo es la siguiente



Ilustración 6: Estructura de la comunidad / resguardo

Cabe precisar que, según los niños, ellos son importantes dentro de la comunidad porque permiten que haya escuela, principalmente porque garantizan que su comunidad continúe existiendo, puesto que ellos aprenden e incorporan saberes, conocimientos y los transmiten.

Los grupos de discusión se conformaron con 10 niños y las niñas entre los 9 y 12 años, escolarizados en 4 y 5 de primaria, residentes en el resguardo indígena de Suratena, la mayoría hablaban lengua Embera y español. Respecto sus familias la mayoría extensas, conformadas por mínimo 6 integrantes.

La metodología de la investigación podría sintetizarse de la siguiente manera

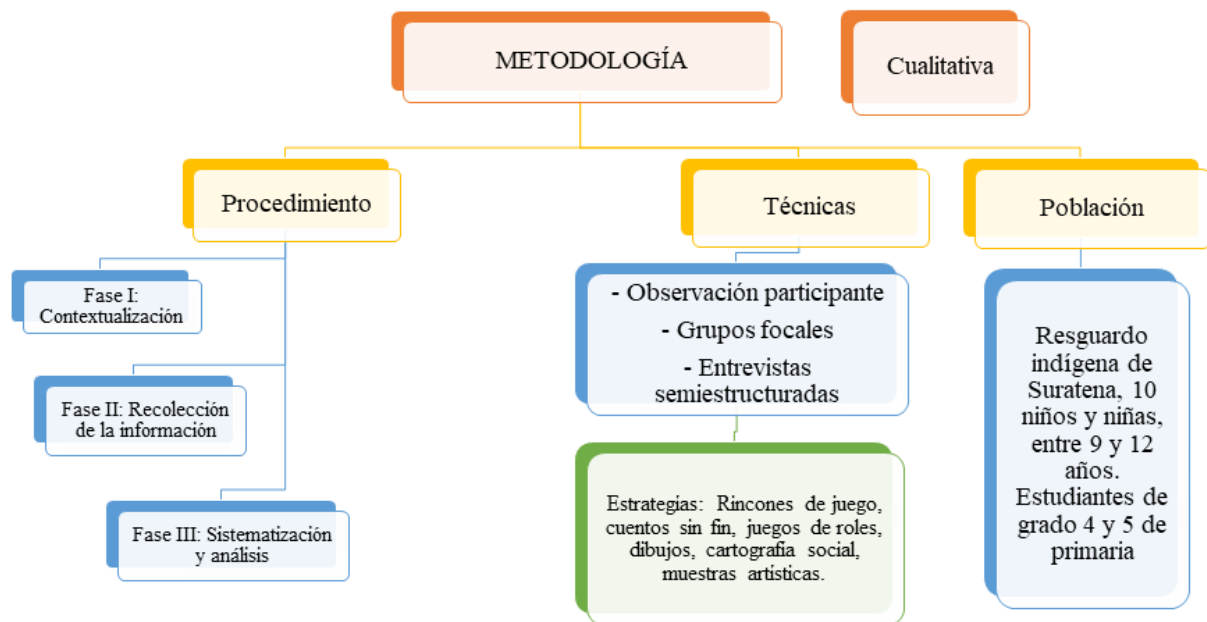


Ilustración 7: Metodología de investigación

Resultados

En este apartado se da respuesta a los principales interrogantes de la investigación y los objetivos planteados en la misma. Para ello se describe la cultura infantil de los niños Embera Chamí, luego se profundiza a través de las dimensiones estatus social y ritos de paso.

El estatus social, se subdivide en estatus adscrito y estatus adquirido; cada uno consta de elementos denominados categorías y subcategorías. Dentro del estatus adscrito se contemplan aspectos inherentes a la condición étnica, los niños como indígenas Embera Chamí actúan y se piensan desde su cosmovisión, dentro de ésta se identificaron aspectos como: la espiritualidad, tradiciones y creencias, arte y autoridad y gobierno. Mientras que el estatus adquirido está asociado con la identidad y el prestigio, en relación con los roles, relaciones sociales, normas y valores y habilidades, intereses y emociones (Linton, 1942).

Los ritos de paso, se describen y se clasifican de acuerdo a la conceptualización de Vannngnep, enfatizando en los significados que tienen las prácticas rituales en la vida de los niños, además se considera la edad y el sexo como un factor determinante de éstos. Se identifican los elementos, los participantes y se analiza los cambios o transformaciones de los que han sido sujetos.

La cultura infantil de los niños Embera

Para los niños y niñas la cultura infantil es un conjunto de experiencias que están enmarcadas en la cosmovisión de su grupo étnico Embera Chamí, los niños aprenden y resignifican saberes, conocimientos y prácticas en sus modos de vivir y de ser. Estas características concuerdan con la teoría de la agencia en donde se establece que los niños a través de sus acciones, relaciones y decisiones son partícipes activos en una comunidad.

La cultura infantil de los niños Embera Chamí se expresa a través de rasgos auténticos, de los cuales tienen dominio conceptual y praxeológico, hablan del ser Embera Chamí como un aspecto orientador y que da sentido a su vida. Según Delalande (2003) la identidad del niño se construye en torno a un conocimiento que él domina y valora, y que le permite diferenciarse de los demás. Así los niños y niñas expresan y representan sus pensamientos, construyen realidades.

La cultura infantil Embera Chamí emerge en la comunidad y los niños se consideran indígenas en la medida que habitan un territorio, denominado resguardo, y a su vez comparten pensamientos, ideales o visiones sobre su realidad. Ser niño Embera Chamí, es formar parte de una familia, en la que convergen vínculos consanguíneos y filiales, es comprenderse como una extensión de la naturaleza, tener claro que sus principios orientan la vida.

Según Corsaro, la cultura de pares está constituida por aspectos materiales e inmateriales, aquellos que se evidencian y los conocimientos no hablados; dentro de los rasgos materiales de

la cultura infantil Embera Chamí está su lengua nativa, la vestimenta, herramientas, artesanías, parumas, los canastos, las ollas de barro, las coronas, danzas y expresiones artísticas; mientras entre los inmateriales están los significados, símbolos, la espiritualidad.

Los niños reflexionan sobre el dinamismo y las transformaciones de la cultura, señalan mientras sus antepasados poseen un conocimiento valioso que practican y les ha permitido consolidarse como un grupo étnico, como niños tienen la posibilidad de conocer y practicar un sustrato o una parte de la cultura. En efecto, como se estableció en la indagación documental, a través de la interacción social los niños aprenden a interiorizar las habilidades y competencias que observan, involucrándose en relaciones y actividades sociales y posicionándose como actores sociales con capacidad de agencia.

Es común en los relatos identificar un antes donde había mayor consolidación de costumbres y tradiciones y un ahora donde superviven algunas de éstas, por ejemplo, la paruma constituía el vestido diario, pero ahora es usado únicamente para representaciones artísticas.

La cultura de los niños es una subcultura que yace de la interacción con sus pares, sus familias y su comunidad; en donde es indispensable identificar la estructura organizativa de su comunidad, comprender y explicar el rol de las autoridades, de los Jaibanás, cuidar la naturaleza, sobretodo, tiene que ver con respetar y honrar dicha sabiduría a través de la práctica, el aprendizaje y la transmisión que garantiza su continuidad como grupo étnico. Así, en el marco antropológico la cultura hace referencia a la especificidad de conocimientos, prácticas y saberes que posee un grupo social, los niños y que lo diferencia de otros grupos sociales, los adultos.

Por lo tanto, la cultura infantil se gesta o co- construye en contacto con otros, esto permite, aprender los significados y sentidos prácticos y simbólicos e incorporarlos en sus modos de vida, rutinas o juegos. Del mismo modo, en el marco de la nueva sociología de la infancia el

concepto de agencia resalta el rol activo que juegan los niños en su propio desarrollo y socialización.

Los niños acuden a su cultura para proveerse, protegerse e incluso sanarse. Su cultura tiene relación con su actitud frente al adulto, la autoridad, los desconocidos. Dentro de la cultura infantil Embera Chamí, el respeto por el adulto y también el cuidado hacia el más pequeño son principios que orientan el comportamiento en los espacios de socialización. Los niños no requieren de una figura de autoridad que regule constantemente lo que dicen o hacen, ya que han asumido su rol dentro de la comunidad, descalifican comportamientos que irrumpen con el trabajo colectivo o diálogo en grupo. En consecuencia, la cultura infantil es el conjunto de conocimientos y comportamientos que un niño debe adquirir y dominar para formar parte del grupo y que concuerda con la identidad del colectivo.

Un aspecto fundamental de la cultura de los niños Embera se refleja a través de los juegos, que dentro de su comunidad pueden presentarse como convencionales y tradicionales, los juegos tradicionales generalmente están vinculados o asociados a actividades o labores como la caza, también se fundamentan en principios como el trabajo colaborativo, la diferenciación de roles de género, de tal manera que los niños no solo juegan y se divierten, sino que aprenden los principios de su cultura. Para Delalande, los juegos son analizados, a la luz de la lúdica, la cual es una característica de la cultura infantil, en los juegos surge una diferenciación por edades y género, el juego además puede ser un rito de paso, ya que cuando el niño deja de serlo, también deja de la lado el juego y sus juguetes, adquiriendo nuevos intereses.

En las interacciones con sus pares, su cultura se asocia a las actitudes, aptitudes y comportamientos que como niños sustentan de beneficio para su colectivo, por ejemplo, cuando alguien de sus compañeros no comprende algo expresado en español, ellos le hablan en lengua

para poder explicarle; de la misma manera confrontan sus puntos de vista y llegan a acuerdos sobre lo que piensan o discuten. Asimismo, según Delalande la cultura infantil es el conjunto de actividades, ocupaciones, conocimientos, habilidades, valores y actitudes que los niños aprenden, construyen y comparten en escenarios de socialización como la familia, la comunidad y el juego.

Advertimos que las subcategorías edad y género son incluidas en el análisis de manera transversal, dado que, en cuanto al estatus adscrito son factores determinantes, sin embargo en el estatus adquirido los niños y las niñas construyen su identidad, establecen los roles y relaciones sociales, definen intereses y adquieren habilidades. También, dentro de ritos de paso, estas subcategorías, permiten comprender el significado cultural en la asignación por género y edad.

Estatus social.

El estatus social como dimensión de la cultura infantil, tiene que ver con ser niños indígenas Embera Chamí, que asumen roles y responsabilidades en la familia, la escuela, la comunidad. Es decir, el estatus social está determinado por el contexto cultural, en el cual los niños construyen su identidad, formando parte de una estructura comunitaria que determina los espacios y actividades en las que participan. El estatus de niño indígena está limitado por la edad, se es niño hasta los 12 años.

El estatus social de los niños y niñas Embera Chami, está constituido por aspectos que interactúan dinámicamente, se transforman y dota a éstos de una posición o situación social, que tratan de mantener. Hace referencia a la manera como los niños construyen sus relaciones entre sí y con los otros. El estatus les asigna o inscribe un sentido y significado dentro del grupo social.

El estatus social determina el grado de participación, legitimación, los comportamientos y actitudes socialmente valorados; en donde surgen derechos y deberes de los niños los cuales

guían la interacción. Según Weber el estatus social consiste en cumplir y mantener costumbres, modales y gustos convencionales, implica el consumo de bienes culturales materiales e inmateriales, comprende cualidades o atributos positivos en la medida en que se logran objetivos colectivos.

Los niños al disponer de un estatus socialmente determinado, reelaboran sus significados y co-construyen a partir de su subjetividad la identidad, asumen su posición o situación social, toman conciencia de sus implicaciones y en las interacciones entre sí y con otros actúan en razón a lo que ellos han determinado fundamental y significativo para su grupo social.

El estatus social puede ser adscrito y adquirido. Para los niños Embera el estatus adscrito está fuertemente determinado por la pertenencia al grupo étnico y su cosmovisión, identificando elementos espirituales, tradiciones / creencias, arte y autoridad y gobierno; que son experimentadas y puestas en práctica en la vida cotidiana y en todos los escenarios. Los niños conocen, respetan e incorporan dichos aspectos en sus rutinas o juegos.

El estatus adquirido, hace referencia a la manera como se auto reconocen los niños, como se definen y representan, pero esencialmente a la identidad que construyen, las normas o valores que practican y conciben como fundamentales, las habilidades e intereses propios que procuran reivindicar a través de los roles y las relaciones sociales entre sí y con otros integrantes de la comunidad.

Estatus social adscrito.

El estatus adscrito se relaciona con las características inherentes a los niños, se ve fuertemente marcado por la pertenencia a un grupo indígena, los niños implícita y explícitamente

están en contacto con su cultura Embera Chamí, y la expresan como un aspecto propio y auténtico. En este sentido, los niños valoran sus tradiciones y creencias, espiritualidad, arte, y gobierno/autoridad; reconociendo que estos aspectos garantizan la continuidad de su cultura, aunque identifican las transformaciones.

Existen elementos como el lenguaje, la medicina tradicional, la naturaleza, el Jaibana y los espíritus fuertemente arraigados a la experiencia cotidiana de los niños dentro y fuera de su comunidad. Por lo cual procuran dar continuidad a estos elementos a través del relato oral, incluyéndose en sus experiencias de vida, se interesan por aprender y enseñar, tratan de explicar su significado y el impacto o influencia de estos a nivel social. Teóricamente, el estatus tiene un aspecto dinámico y se representa por la función que ocupa un individuo y se valida en relación con las otras personas.

Las tradiciones y creencias condicionan el comportamiento de los niños y las actividades que pueden o no practicar, el arte es una manifestación simbólica de su cultura, dentro de las expresiones artísticas existe una libertad genuina que posibilita a los niños poner en escena elementos como el vestuario, las coronas, la pintura, collares y accesorios de los cuales se despojan en la cotidianidad.

El estatus adscrito se ve mediado por la autoridad y gobierno, los niños reproducen esta estructura dentro de la escuela, sin embargo, se ven limitados en el ejercicio del poder, porque no tienen la autonomía de tomar decisiones o ejercer funciones del gobierno comunitario.

Dentro de la cosmovisión de los niños indígenas la naturaleza y el Jaibana son considerados sagrados, sabios, proveedores, sanadores y protectores; por esta razón los niños admiran y respetan

la sabiduría que ellos emana. Procuran el cuidado de la naturaleza, y la consideran una extensión de su familia.

En los relatos, el territorio, vivir en el resguardo y practicar sus creencias y tradiciones los define como niños indígenas, en tanto, el estatus adscrito de los niños alude a sus actitudes y comportamientos guiados por los principios generales de su cultura Embera y aquellos específicos que se espera de su grupo social.

Espiritualidad.

Los niños expresan la espiritualidad en tres sentidos: la naturaleza, El Jaibaná, y los espíritus. De esta manera la naturaleza es considerada como sagrada, proveedora y está fuertemente arraigada a la noción de territorio, es concebida como un todo, extensión de la familia, está conformada por: la tierra, los ríos, las plantas, la luna, el sol, los animales, a quienes admiran y cuidan desde sus prácticas cotidianas.

“La naturaleza, porque ellos son los que están protegiendo la tierra” (GFII, p7, L184)

“Los animales son importantes porque nos dan el alimento, porque son nuestras mascotas y nos cuidan de todo mal” (GFII, p19, L575)

“Los animales porque son buenos compañeros (GFII, p19, L580) las plantas son importantes para la sombra y frescura, y para hacer remedios para los enfermos” (GFII, p19, L585)

“Las plantas para hacer medicina y sanar (GFII, p19, L588). Sí, porque el sol nos ilumina” (GFII, p19, L594)

El Jaibaná, como poseedor de una sabiduría y conocimientos adquiridos a través de la experiencia, es quien tiene una conexión más íntima con la naturaleza, para los niños el Jaibaná escucha o presiente las señales que ésta le dicta, es un anciano respetado, contemplado como una figura protectora, que los provee de cuidados, los sana, los alivia y prepara los ritos necesarios. El Jaibaná conoce la naturaleza en la medida que acude a ella en busca de elementos esenciales para sus prácticas, conoce las plantas y su uso medicinal.

“yo tengo a mi abuelito es Jaibana” (GFI, p13, L198)

“cura a las personas enfermedades, le saca al demonio, le saca el demonio, le saca los espíritus malos” (GFI, p13, L204-207)

“siente cuando algo viene, por ejemplo, un espíritu cualquier cosa mala” (GFI, p13, L209-211)

“El jaibana es para sanar y sacar todos los espíritus malos del enfermo” (GFII, p19, L547)

Los espíritus, son considerados como seres malvados, a quienes se les atribuyen las enfermedades y la escasez de comida, pueden ser alejados por el Jaibaná, algunos espíritus aparecen como resultado de un castigo por no respetar una tradición. Cuando se expresa a través de una enfermedad, resultado de un maleficio es denominado Jai; sin embargo, mencionan otros de carácter mitológico, que les genera mayor temor, a al parecer se ha infundido miedo desde lo que éstas representan

“el mohan, la cacerola, el duende, la aribada” (GFI, p8, L8)

“roban a los niños”(GFI, p8,L10),

“la aribada es un animal feo, Lo coge a uno del pelo y lo corta” (GFII, p2, L50-52),

“también hay duende, los esconde los niños, a los pequeñitos, hay que tirarle terrones para que suelte a los niños, porque si le tiramos piedra eso le da más fuerza” (GFII, p2-3, L54,56,60,61)

“Jai, es una enfermedad que le echan, el Jaibaná le echa y lo maldice. Tiene que decirle a otro Jaibaná para que lo cure, no se puede salir hasta que termine el ritual. Si no vienen los espíritus, detrás suyo y lo asustan” (GFII, p14, L398-400)

Tradiciones y creencias

Los niños y niñas relatan constantemente un pasado, unos ancestros, un antes y un después, es decir, son conscientes que sus tradiciones o creencias han atravesado una serie de transformaciones; señalan éstas se mantienen gracias a los aprendizajes adquiridos, los transmisores esenciales de las prácticas son los abuelos, padres y docentes.

“...los ancestros les contaban a nuestros padres y nuestros padres nos cuentan a nosotros” (GFI, p12, L194-195)

“Nos han contado que por allá cuando vivían lejos, las cucharas eran de palo y las ollas de barro. Y de totumo, comían en eso” (GFII, p8, L 245-246)

Todos los niños conocen los elementos fundamentales de su cultura, siendo la lengua un aspecto consolidado y el de mayor práctica, identifican herramientas, plantas y sus usos medicinales y los elementos que constituyen su vestimenta. Conocen el rol de las figuras de autoridad, y respetan o practican lo que estas disponen; saben el significado de algunos rituales y tejidos, collares, coronas, que además elaboran, de la misma manera diseñan canastos y algunas herramientas de uso doméstico, como las flechas, los arcos, las flautas, las ollas de barro.

“plantas medicinales como la albaca”(GFI, p13, L 238-239)

“sirven para hacer remedio para rituales” (GFI, P14, L245)

“El mentolado para el dolor de dientes, Santa María para no orinar más, cuando los niños se orinan mucho se hace un remedio. Y El limoncillo para baños” (GFII, p7, L179-180)

“Cuando el niño nace, lo entregan a la mamá, a veces le mochan el ombligo y lo guardan, le ponen un cosito por acá, una venda” (GFII, p10,L 261,262)

Arte.

Dentro de las expresiones artísticas se identifica que los niños aprender a tejer collares, manillas y aretes, los cuales utilizan en dos sentidos, primero como medio para obtener dinero y segundo como actividad cotidiana. Los tejidos, son usados como complemento del vestido y especialmente exhibidos en presentaciones de danzas. Los collares y manillas son usados por niños, niñas y adultos, sin embargo, existen diferentes tejidos y significados, entendiendo que los collares que llevan los Jaibanás y los gobernadores tienen formas y tamaños particulares a los que se usan por la comunidad en general.

“Las pecheras, son collares que uno puede hacer con agujas, los usan todos los Emberas, pero si quiere venderlo a los Kafumas lo venden" (GFII, p12,L322-323)

“Las pecheras son de distintas formas, sí, porque este es de la mariposas, significa que debemos cuidar las mariposas y no las debemos matar. Ese parece un gusano, el gusano tiene veneno y lo puede matar a uno cuando lo pica” (GFII, p12,L335-337)

“Las pecheras del Jaibana son grandes, tienen un león grande. Para el gobernador tiene que ser con un indio por acá grande así” (GFII, p12,L347-348)

De otra parte, las danzas o bailes como los niños los llaman, se pueden dar como resultado de celebraciones comunitarias o como una muestra artística de manera especial cuando alguien visita la comunidad o celebran algún evento, la letra de las canciones está en lengua Embera.

Diseñan sus propios vestuarios o parumas “paruma, es una representación cultural y ancestral de la mujer indígena” (GFI,p29, L914) y una corona adornada con plumas o tejida en lana. Aunque el vestido "paruma" ya no se usa de forma diaria, hablan de este como un elemento representativo, al que acuden para ceremonias, ritos, presentaciones artísticas. Dentro de las presentaciones aparece el cuerpo como un elemento decorativo, utilizan pintura corporal, generalmente en el rostro, con trazos de carácter lineal, de los cuales los niños no manifiestan su significado. En la comunidad la participación en las danzas es valorada y se fortalece ampliando los escenarios de participación.

“nos pintamos, nos gustan las manillas, los collares las checas las danzas, las parumas, nos gusta, danzar, hacemos ollas de barro, manillas collares” (GFI,p27, L813-816)

“Si, nos pintamos con kimpara. Es una semilla así grande, que se consigue por allí en el alto, luego lo parte y empieza a hacer la pintura, y empieza a hacerlo en el cuerpo. Y se demora mucho para quitar, para presentar danzas y rituales” (GFII,p15, L421-423)

Los niños señalan que en ocasiones hacen talleres en los cuales fortalecen su habilidad de tejido, las que aprenden inicialmente en el hogar; algunos manifiestan pueden hacer ollas o

vasijas de barro, sin embargo, es una actividad que no se ve en la práctica cotidiana, según los niños para hacer vasijas de barro, es necesario tener "buena mano y no soplar" de lo contrario no podrán obtener buenos resultados

Autoridad y gobierno.

Los niños conforman un gobierno escolar que conserva la estructura de su gobierno comunitario, encargados de ejercer vigilancia y control sobre los aspectos de la escuela e informar al gobernador local las anomalías, como el mal comportamiento, malos tratos o ausencia de los docentes. Hablan espontáneamente sobre sus formas de gobierno y autoridad, para ellos dentro de la estructura se encuentra Dios, la naturaleza, el gobernador, los alguaciles o guardias, adultos, adolescentes y finalmente los niños. Manifiestan que el gobernador y alguaciles se eligen anualmente a través de votación y en ella participan quienes tienen mínimo 13 años, describen estas figuras como las encargadas de ejercer el poder, establecer las normas y decidir, para ellos el gobernador es quien los protege de personas desconocidas y pone el orden (vigila, castiga).

Señalan todos los integrantes del gobierno portan un bastón de mando e inician las asambleas con un canto "guardia, guardia, fuerza, fuerza, por mi tierra, por mi raza". Dentro de la escuela los niños conforman un gobierno que conserva la estructura, sin embargo, indican que se diferencia del comunitario porque no consideran el castigo o la vigilancia, siendo esa una facultad del gobernador del resguardo.

“Para mandar, cuidarnos a nosotros. Nos protege de gene mala, vigila con los alguaciles, meten al cepo a los que no hacen caso” (GFI,p6, L174)

“El gobernador, es diferente, él manda aquí, cualquiera puede ser, pero tienen que votar para elegir quien va a ser gobernador” (GFII,p15, L431-432)

“los que cuidan esto digamos que usted la ven por aquí y es desconocida no la dejan entrar tiene que tener permiso del gobernador” (GFI,p21, L581-582)

Estatus social Adquirido.

Para los niños Embera Chamí el estatus adquirido tiene relación estrecha con los roles, las relaciones sociales, sus normas o valores y sus habilidades, intereses o emociones. El estatus adquirido lo es en la medida que los niños pertenecientes a un grupo social, la infancia, valoran aquello que les permite identificarse y reconocerse como tal. Los niños hablan de sí a partir de las maneras en las que se relacionan con sus pares y con los demás, destacando comportamientos, actitudes o valores que se autoreconocen como positivos.

De la misma manera se posicionan en la comunidad, la familia y la escuela a través de su participación y de los roles que ejercen, los niños son importantes en la medida que adquieren, incorporan y transmiten sus conocimientos, porque tienen la capacidad de representar la vida a través de sus juegos y en las rutinas diarias. Asimismo, la teoría del estatus relaciona al estatus adquirido con cualidades especiales que pueden alcanzarse por medio de la competencia y el esfuerzo individual como resultado de sus propios méritos o atributos

Aunque se podría pensar que los roles están determinados por la estructura en sí, los niños perciben que son ellos quienes definen y optan por una determinada manera de ser. La mayoría de niñas, por ejemplo, se identifican con la figura materna y desempeñan actividades de cuidado y oficios domésticos; mientras que el rol de los niños se acerca más a la figura paterna, participando en las labores o trabajos de éstos; sin embargo, las niñas también participan de tareas como la siembra y recolección.

Lo fundamental, es que los niños asumen dichas actividades porque las valoran positivas para sí y para los demás, no precisamente porque alguien se las designe. Generalmente los niños y niñas a partir de los 8 años empiezan a asumir estas tareas, consideran que los niños de menor edad aún no están preparados. Estos roles en donde el niño mayor representa supremacía frente a su hermano menor les otorga una asignación propia de estatus.

Además, adquieren el estatus del niño escolarizado, en donde, la escuela es considerada un espacio para aprender, para "llegar a ser profesionales", pero sobretodo consideran el aprendizaje les permiten ayudar a su comunidad.

Los niños se sienten diferentes de otros miembros de la comunidad en razón a sus características físicas, psicológicas, habilidades, intereses o gustos, y por el tipo de actividades que realizan. Así, consideran han adquirido un estatus en el cual lo más esencial tiene que ver con seguir normas y valores entre los que se destaca el respeto, la honestidad, la colaboración, la solidaridad y la amabilidad; sobre esta base los niños interactúan contribuyendo al funcionamiento comunitario.

Roles.

Los niños y las niñas reconocen sus roles en tres ámbitos, familiar, escolar y comunitario. Dentro del ámbito familiar las niñas, asumen tareas relacionadas con los oficios del hogar (hacer oficios de la casa, y los deberes de la escuela, barrer, ayudar a la mamá), la comida, el cuidado de los hermanos menores.

“Yo ayudo a barrer a limpiar la casa, a lavar el piso y organizar la cama” (GFI,p3, L42)

“Lavar loza barrer tender las camas, lavar ropa y ya” (GFI, p3, L52)

“Hacer oficio lavar ropa y lavar los pisos” (GFI, p5;L 152)

Mientras que el rol de los niños se asocia a la colaboración o ayuda en las tareas del padre, como colaborar en el trabajo (Los niños tienen que trabajar y también arreglar la casa, los niños recogen café).

“Tenemos que hacer caso, hacer oficios de la casa, y los deberes de la escuela” (GFI, P4, L76)

“Los niños recogen café” (GFI,p4,L80)

Dentro del hogar la relación entre hermanos es de cuidado y colaboración (Yo a mis hermanitos los quiero mucho porque comparten lo que uno tiene y juegan), reconocen a sus padres como figuras de apoyo a las que deben obedecer y de las cuales reciben cuidado y afecto (tenemos que hacer caso, ayudar a la mamá). Asocian el rol de la madre con la suplencia de necesidades básicas y afectivas (Cuida los niños, les da alimento, juegan, dibujan, nos tiene que cuidar, nos tiene que dar consejos, nos trajo al mundo y nos quiere, nos dan consejos, nos cuidan, nos protegen de todo lo malo). Mientras el padre es visto como una figura proveedora (El papá tiene que llevar plata a la casa, tiene que trabajar, tiene que mantener la casa, tiene que ir a limpiar el tanque, y ya).

“Es importante el estudio, la familia, ayudar a la mamá” (GFII, p6, L165)

“El papá tiene que llevar plata a la casa, tiene que trabajar, tiene que mantener la casa, y tiene que trabajar” (GFI,p4, L82)

“La mamá, tiene que hacer de comer, nos tiene que cuidar nos tiene que dar consejos” (GFI, p4,L84)

“Yo a mis hermanitos los quiero mucho porque comparte lo que uno tiene y juego con ellos” (GFI,p4, L86)

En el ámbito escolar, asocian su rol con la participación en la escuela, ésta es un espacio de aprendizaje, donde los docentes son transmisores de saberes y conocimientos de todo tipo, señalan como condición necesaria para ser docente, hablar la lengua Embera, para niños y niñas asistir a la escuela hace parte de un deber, así como hacer sus tareas y obedecer al profesor (Tenemos que hacer caso y los deberes de la escuela). Además, la escuela aparece como un escenario o espacio para el juego (los niños juegan en la escuela).

“El estudio es importante para aprender más cosas, para ser alguien en la vida” (GFII, p6, L161)

“Si no hay niños no hay escuela, no van a jugar, estarían tristes” (GFII, p19, L555)

“vamos todos los niños” (GFI, p17, L369)

“vamos a estudiar”(GFI, p17 L 371)

“ aprender de los profesores” (GFI, p17, L 375)

“jugar, las mujeres juegan muñecas y los niños muñecos y balón, bolas” (GFI,p5,L138)

En el ámbito comunitario, los niños y niñas participan en actividades o celebraciones, esencialmente en asambleas, en las cuales están acompañados de sus padres, reconocen el centro de pensamiento como un espacio para el diálogo, el pensamiento y para celebraciones.

“el resguardo es la comunidad” (GFI, p16, L 430)

“la comunidad somos todos” (GFI, p16, L 342)

Los niños consideran son importantes en la medida que aprenden lo que sus abuelos o padres les transmiten, pero también porque estudian y pueden ayudar a conservar o mejorar la comunidad.

Sobre su territorio o comunidad identifican espacios físicos como la escuela, las canchas, las viviendas, el centro de pensamiento, éste se conforma por las personas que nacieron o residen en el resguardo, que habla su lengua o la entiende; la naturaleza, animales, plantas, seres como el Jai, los espíritus o espantos. En su resguardo los niños y niñas son guardianes o protectores de la naturaleza, “nosotros cuidamos de la tierra, cuidamos los animales también”. Para los niños la comunidad es “un resguardo, somos todos, kafumas no, es nacer acá, todas las costumbres y la lengua de acá”

“Es importante, sembrar muchas semillas de plantas medicinales, porque es bueno para curar los enfermos, para echarles” (GFII, p7, L173 ,175)

Relaciones sociales

Los niños interactúan con diferentes personas dentro de la comunidad, se evidencian relaciones por parentesco o filiación. Dentro de las relaciones de parentesco se encuentra su familia consanguínea. Dentro de las de filiación las relaciones establecidas con todos los miembros de la comunidad y con su territorio (comunidad).

“Yo a mis hermanitos los quiero mucho porque comparte lo que uno tiene y juego con ellos” (GFI,p4, L86)

“La familia es amor, hogar, compañía, alegría” (GFI, p5,L122),

“La familia es importante porque nos dan cariño, amor y nos cuidan” (GFI, p6, L164)

Los niños refieren los ancianos son sus ancestros y los conciben como transmisores del conocimiento, su relación con los Jaibanás es limitada, aunque saben a qué se dedica y cuál es su importancia dentro de su resguardo, interactúan directamente con él a partir de los 13 años cuando pueden asistir a los ritos o cuando estando enfermos les realizan ceremonias o ritos de curación.

“Los adultos son importantes porque nos dieron vida” (GFII,p19,L545)

“Los niños son importantes para aprender, si uno tiene hijos aprenden lo que le dicen los padres” (GFII, p19, L564)

“Los niños son importantes porque aprenden las cosas de la comunidad y las siguen transmitiendo” (GFII, p19, L569),

“Porque los niños crecen y se van y le ayudan a los padres” (GFII, p19, L557)

Los niños se muestran distantes o apáticos a las personas que no pertenecen a la comunidad y que denominan Kafumas o blancos, solo se permiten la interacción cuando el gobernador ha autorizado el ingreso de los visitantes.

Con los adultos de su comunidad los niños se muestran accesibles, circulan con facilidad por la comunidad, hablan espontáneamente y obedecen cuando cualquiera les encarga una tarea, así no se trate de sus padres. Los niños conocen las familias, nombres, apellidos y ubicación de la mayor parte de los habitantes del resguardo y con facilidad pueden indicar trayectos o rutas para

desplazarse, así mismo, saben si es o no posible encontrarlos en la casa, las ocupaciones, entre otros.

“Comunidad: el resguardo es la comunidad” (GFI, p16, L 430)

“La comunidad somos todos” (GFI, p16, L 342)

“Los embera chami, kafuma no” (GFI, p16, L356)

En interacción con sus pares las relaciones sociales que establecen son de cuidado y protección, en los juegos, por ejemplo, los niños de mayor edad le permiten a los de menor edad jugar primero, ubicarse en los primeros lugares, cuando los niños de menor edad se caen, golpean o lloran, los grandes, generalmente las niñas acuden para atenderlos, igual que ocurre al interior de las familias, donde las niñas cuidan de sus hermanos y suplen las necesidades en ausencia de la madre.

Se identifican dos subgrupos, el género determina en este caso como se establecen las relaciones, niñas y niños buscan a sus pares y juegan o valoran el grupo al cual pertenecen, tomando distancia del otro. Los intereses y actividades que realizan unos u otros tienen que ver con la construcción de su identidad personal y colectiva. Las niñas, por ejemplo, son las que en mayor proporción se interesan por talleres de artesanías; mientras que los niños se vinculan de manera más emotiva actividades físicas o deportivas.

Normas y valores

Los niños se identifican en un amplio sentido con su grupo, como portadores de cualidades, valores, y características distintivas frente a otros grupos como los adultos y los adolescentes.

Como grupo conocen la dinámica comunitaria, están inmersos en actividades en las cuales asumen actitudes de respeto hacia los adultos y la autoridad, cuando están en las asambleas reconocen que es momento y espacio para escuchar y en el cual no deben jugar, porque se tratan temas relevantes para su comunidad.

“...que no haga trampa” (GFI, p11, L138)

“que no pelee, que no sea grosero” (GFI, p11, L 140-141)

“...tenemos que respetar” (GFI, p12, L180)

“a respetar a los adultos” (GFI, p12, L184)

“que no debemos contestar a los mayores” (GFI, p12, L187)

Cuando se realizan rituales, los niños toman distancia de los escenarios, mientras que en las celebraciones o eventos asisten como un todo integrado y representativo para realizar sus presentaciones artísticas.

En las relaciones entre pares, no usan sobrenombres o adjetivos descalificativos. Cuando alguno de ellos pertenece a la familia del Jaibaná o del gobernador hacen alusión de manera pintoresca al niño. Con sus pares se evidencian solidarios, comparten los materiales y en ocasiones la comida, colaboran en la organización de los espacios.

Valoran decir la verdad, respetar, ayudar a la familia y la honestidad, al parecer dichos calificativos los incluye dentro del grupo de “niños buenos” “buenos hijos” y aquellos que no los asumen son descalificados o poco estimados dentro del grupo social.

"a respetar a los adultos” (GFI, p12, L184)

“porque no pueden hacer trampa y uno debe decir la verdad” (GFII, p17, L488)

“Un buen amigo, debe ayudar a las personas, ayudar a la familia. Le comparte las cosas, le ayuda a uno, aprende a valorar” (GFII, p17, L515)"

Habilidades/Intereses/Emociones

Dentro de las habilidades se destaca la caza, la siembra, la recolección, el reconocimiento de plantas y sus propiedades medicinales. Los procesos para la elaboración de utensilios y artesanías, como la preparación de alimentos, tienen un conocimiento del territorio, caminos para desplazarse, lugares reconocidos, sentido de orientación. También saben sobre los elementos que componen su gobierno, el sentido y significado de los elementos de su entorno y sus prácticas (bastón de mando, paruma, pechera). Tienen dominio de su lengua nativa y de su segunda lengua (español), y las utilizan dependiendo del contexto.

“no distintos porque yo pienso una cosa y ellos otra”(GFII, p10,L101)

“que ellos no tienen pelo largo” (GFII, p10, L110)

“...cazar al guatín, están formados así en fila para cazar al guatín y uno corre a cazarlo, esos marranitos que son de alcancía de plástico si lo ha visto llenos de tierra y lo amarran con otra persona que es el guatín la persona arrastra el marrano digamos que usted es el guatín tiene que correr y nosotros llevamos el palo para darle al marrano” (GFI, p23, L640-650)

“Tiro al blanco, es con una cerbatana, se ponen un poco de colores así entonces el blanco va en el medio y el que le pegue gana que le pegue con el chuzo, un tubo , con

unas pluma” (GFI, p24, 687-704)

“...las manillas se hacen con bolitas de varios colores o si uno quiere hacerlo de un solo color uno lo puede hacer” (GFI,p28, L867)

En sus intereses se evidencia que el estudio es primordial porque les permite aprender para ayudar a la comunidad y a sus familias, por lo que se proyectan en diferentes ocupaciones como medicina, enfermería, policía. Al indagar las razones por las que escogen estas profesiones manifiestan que estas les permiten ayudar, cuidar y proteger a los demás.

“El estudio es importante para aprender más cosas, para ser alguien en la vida” (GFII, p6, L161)

“Es importante el estudio, la familia, ayudar a la mamá” (GFII, p6, L165)

Los juegos constituyen uno de sus principales intereses, tienen la facilidad de planear y ejecutar juegos en cualquier momento y recrean cualquier elemento a partir de los materiales de su entorno; se identifican juegos tradicionales y convencionales que practican de acuerdo al género y la edad. El juego puede ser considerado un rito de paso ya que los niños manifiestan que solo es posible jugar cuando se es niño, o cuando refieren que los niños solo juegan o estudian.

“Los niños piensan en jugar, estudiar” (GFII, p6,L149)

Asocian emociones como la alegría, a la sensación de bienestar familiar, la permanencia con ellos, la salud y las celebraciones; la tristeza se relaciona con la ausencia de la madre o cualquier integrante de la familia por enfermedad o muerte, y el miedo con la dimensión

espiritual donde contemplan la aparición de espíritus malos.

“La familia es importante para mí, porque cuando la mamá se enferma uno se pone triste y la extraña mucho” (GFI, p3, L78)

“La familia es importante porque nos dan cariño, amor y nos cuidan” (GFI, p6, L164),

En las actividades realizadas los niños siempre se muestran alegres y participativos, expresan espontáneamente sus opiniones y conocimientos, cuando es necesario regulan su comportamiento, se llaman la atención entre sí, no valoran de manera positiva la interferencia o desatención.

Los niños y las niñas inician su descripción desde la diferenciación del género (niño - niña, edad y características), las características físicas hacen alusión al color de su piel (canela), su estatura, el tipo de cabello (lacio), mencionan el vestido (paruma) y la lencería (aretes, manillas y collares) como elementos distintivos (nos pintamos , nos gustan las manillas, los collares, las checas, las parumas, no gusta danzar, hacemos ollas de barro), además se auto reconocen como indígenas y tratan la noción de grupo étnico, haciendo referencia a la comunidad como un elemento que los identifica (todos nosotros los Emberas, Embera Chamí, Kafumas no), al igual que vivir en el resguardo o compartir el territorio.

Ritos de paso.

Según Delalande, la infancia como un rito de paso, implica que es una etapa preparatoria para la vida adulta, así durante la infancia son posibles experiencias y actividades que al salir de ella pierden importancia. En la cultura Embera Chamí, la culminación de la infancia está determinada por la edad, aproximadamente a los 12 años, se inician una serie de prácticas rituales

que indican el paso de la infancia y a la adolescencia. Este tránsito, tiene implicaciones a nivel social, ya que culturalmente a los adolescentes se les asignan otras responsabilidades y roles dentro de la comunidad.

Los rituales vistos como ceremonias, se narran de manera general, en los relatos se identifican, participantes, indumentaria y significados asociadas a cada suceso en el que transcurre el ritual. Los niños relatan los ritos y ceremonias como aspectos dirigidos o liderados por el Jaibaná o el gobernador respectivamente, saben que tienen unas implicaciones en la vida personal, familiar y comunitaria. Los ritos son comprendidos como algo “especial” en el sentido estricto serían “sagrados”.

En los relatos se puede evidenciar que muchos ritos han dejado de realizarse y en otras ocasiones que los niños no quieren expresarlos, sobre todo, cuando tienen que ver con los ritos del recién nacido, aunque algunos participantes intentan explicarlos, otros evitan que lo hagan y simplemente reiteran “eso ya no se hace, no sabemos”.

Los ritos tienen significados, en estos participan generalmente los mayores de 13 años y los adultos, con el Jaibaná, el ingreso y la salida de los rituales están ya relacionados con comportamientos y actitudes, por ejemplo, para ingresar asisten con su paruma, corona y una vez en el desarrollo del ritual deben tomar la bebida ofrecida por el Jaibaná, la chicha de maíz. Para retirarse deben esperar ser bendecidos, de lo contrario los espíritus “Jai” puede tomar posesión de su cuerpo y esto se manifiesta a través de enfermedades. Según Van Gennep los ritos de paso se relacionan estrechamente con la naturaleza, por lo cual existen ritos que determinan el paso de una época a otra, sin embargo, lo principal consiste en comprender que los ritos de paso marcan el inicio y fin, es decir, son determinantes.

La preparación para los rituales se hace durante el día, se organiza el espacio y se dispone de todos los elementos necesarios, como agua bendita, hojas, plantas medicinales, tabaco y se ejecutan generalmente durante la noche. El Jaibaná continua los rezos y cantos hasta el final de los rituales.

El género y la edad determinan la participación y el tipo de rituales al que se puede someter una persona, de la misma manera que las dolencias o enfermedades. Dentro de los rituales del nacimiento se identificó, la preparación de la mujer para las labores de parto, a quienes les dan una bebida de lulo para acelerar el parto y evitar los dolores.

“Canela caliente y algo amargo. Y también lo cocinan, el moñito del lulo para qué nazca más rápido él bebe, para que no sufra en el parto, una bebida del capullo del lulo, para qué le den los dolores y salga rápido él bebe” (GFII, p10, L266-268)GFII,p14, L398-400)

Durante los primeros días de nacimiento, los niños y niñas, son “conjurados” lo que significa que el Jaibaná preparó una “manilla” para ponerles en la mano derecha y asegura que están protegidos de toda enfermedad y de los espíritus.

De otra manera, cuando algún adulto se convierte en Jaibaná, debe tomar un agua bendecida que indica que inicia el rol como tal. Estos ritos podrían denominarse postliminares o de agregación, según Van Gennep (2008) son ritos que determinan el ingreso a una nueva situación social.

Otros ritos como Paruka, fiesta de 15 o de los 18 años, se realizan para indicar que las niñas se encuentran en una etapa preparatoria, de esta manera, estarían abandonando su condición social de niñas para ingresar a su condición social de adolescentes. Los ritos no siempre conservan un único esquema, mientras algunos presentan las sucesiones entre separación, preparación y agregación, otros sólo muestran una fase.

El paruka o conjuro de luna llena es un rito en el cual a las niñas que cumplen aproximadamente 12 años se les designa una tarea, que consiste en realizar una chicha de maíz, luego se llevan al río y se bañan. Este rito indica que las niñas pronto dejarán de serlo y al ingresar a la adolescencia deberán asumir otras tareas e incluso pueden ya tener novio o casarse. Sin embargo, los niños no conocen el ritual exactamente.

La fiesta de 15 y de 18 años se realiza para las mujeres y los hombres, cuando llegan a esa edad sus familias ofrecen una celebración o fiesta comunitaria, esto indica el paso de la infancia a la adolescencia. En estas celebraciones no se desarrollan rituales.

El Venecua, es uno de los rituales que más se practica y que sigue conservando su estructura, se trata de una ceremonia en la cual los Jaibanás del resguardo se reúnen con la comunidad para bendecir los alimentos, hacen rezos y cantos, alrededor de los alimentos dispuestos en un círculo. Además, fuman tabaco, riega agua bendita y alejan a través de sus rezos a los espíritus malvados, Los asistentes quedan sellados contra todo tipo de maleficio, de la misma manera que el alimento no escaseará.

Asimismo cuando alguien de la comunidad enferma, el Jaibaná prepara una ceremonia de sanación, en donde, procura expulsar los espíritus que están ocasionando en malestar, los niños relatan “Los Jaibanás, cantan en Embera, cuando hay alguien enfermo cantan con una hoja, el Jaibaná coge una hoja de “biaho”, acuestan el enfermo en el suelo, todos los Jaibanas cantan y le echan agua bendita y le soplan con una hoja de “biaho” y el enfermo está en el suelo le echan en la hoja y comienzan a regarlo y comienzan a rezar” (GFII, p3, L70,72,74,75,77). Para este ritual requieren de las hojas de “biaho”, aguardiente, cigarrillo y albahaca.

Algunas prácticas rituales se han suspendido o se practican en total reserva, los pueblos indígenas se han visto involucrados en situaciones en las que atentan contra los derechos de sus

integrantes, por ejemplo, la ablación para ellos fue considerada durante muchos años como un ritual, sin embargo, con la era de los derechos dichas acciones fueron y siguen siendo cuestionadas y sancionadas legalmente.

A partir del esquema se puede entender por cultura infantil

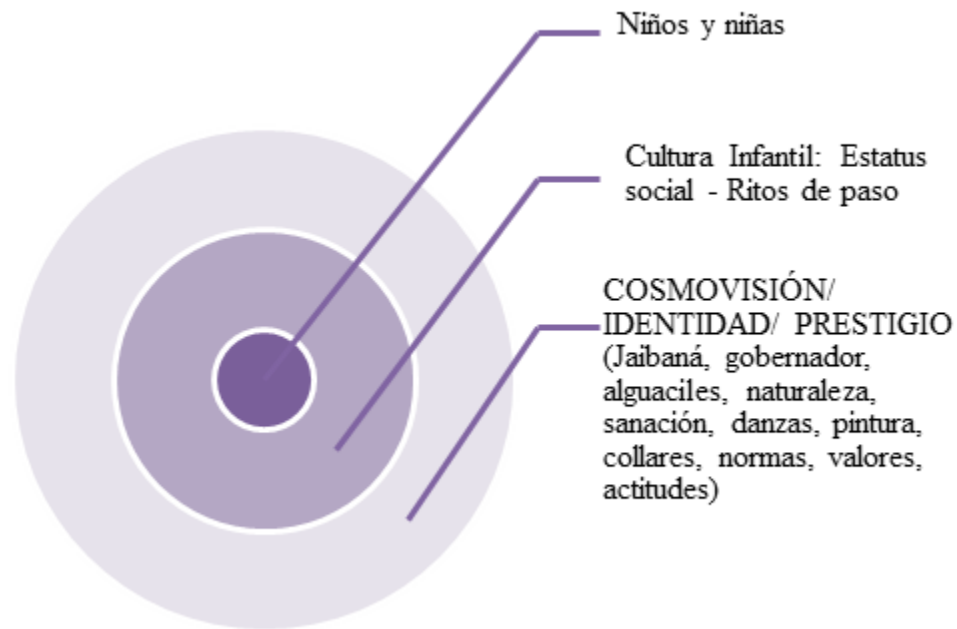


Ilustración 8: La cultura infantil de los niños Embera

Conclusiones

La infancia debe abordarse a luz de los cambios y dinanismos de la estructura social y contextual, los niños deben considerarse como participantes o sujetos de investigación, ya que con su capacidad de agencia tienen la posibilidad de incorporar nuevos elementos, sentidos y significados. En el contexto nacional se requiere conocer la infancia campesina, afrodescendiente, indígena, palenquera y raizal, reconociendo sus rasgos autóctonos. De la misma manera, la infancia contemporánea, y la mediación de las tecnologías y espacios virtuales de socialización, la incorporación de videojuegos y reducida interacción presencial.

Los estudios sobre la infancia deben ampliarse en relación con los cambios y las transformaciones en las estructuras familiares, escolares y comunitarias. Comprendiendo el dinamismo y la influencia de los factores contextuales, donde los niños construyen sus identidades, es preciso, establecer las relaciones entre los diversos temas de estudio con la infancia. Se requiere profundizar y evitar niveles de generalización, en la medida en que existen diversidad de poblaciones.

Los estudios sobre cultura infantil deben concebirla como una realidad social dinámica, en la cual, lo más relevante, son las interacciones que los niños establecen entre sí, ya que en éstas se gestan conocimientos, manifiestos y no manifiestos. La cultura infantil no se puede delimitar, porque incluye aspectos ideológicos amplios y diversos. Para abordarla en toda su complejidad se requieren más investigaciones e incluir niños y niñas de todas las edades ya que forman la base fundamental de toda comunidad y sociedad.

La metodología debe ser rigurosa, flexible y creativa, posibilitar ambientes de empatía y garantizar el acceso a las experiencias cotidianas de la vida de los niños, las técnicas deben adaptarse constantemente en razón a las características y dinámicas de los participantes, y del lenguaje, por lo tanto, se deben construir y validar con los niños y con la comunidad. Se requiere incorporar técnicas participativas, que contemplen diversas formas de expresión, como rincones de juego, juegos de roles, cuentos sin fin, material audiovisual, cartografía social que reafirman la autonomía de los niños y su capacidad de agencia. La metodología requiere pasar de un nivel de descripción a uno interpretativo pero desde la voz de los niños, ya que su forma de pensar es diferente y compleja.

. Desde los planteamientos de Delalande y Corsaro, ésta se refiere a un conjunto de tradiciones, conocimientos, actitudes, habilidades y prácticas propias de los niños. La cultura infantil lo es en la medida que constituye un dominio común de los niños, que les permite una comprensión entre sí e interactuar de maneras que para otro puede resultar ajena, en los juegos puede evidenciarse cómo son capaces de poner en marcha símbolos, lenguajes, normas y valores, sin necesidad de expresarlos.

Se propone comprender la cultura infantil Embera Chamí, como una realidad social dinámica y diversa que los niños co-construyen y comparten, comprende ideas, actividades, conocimientos, habilidades, valores, actitudes y formas de interpretar el mundo. Esta se gesta en escenarios de socialización como la familia, la comunidad y mediante los juegos a través de las interacciones que los niños y niñas establecen, donde aprenden, transmiten y enseñan aspectos propios de su cosmovisión, como la espiritualidad, tradiciones y creencias, autoridad y gobierno, y arte que constituyen un estatus social adscrito, es decir, asignado culturalmente. Sin perder de vista que los niños son autónomos, construyen su identidad personal y colectiva tomando postura, es decir, haciendo méritos para lograr su estatus adquirido a través del ejercicio de roles, estableciendo relaciones sociales, normas y valores y emociones, intereses y habilidades; los niños definen sus prioridades y conviven en relación a ellas; por ejemplo, para un niño es indispensable “ser un buen hijo” de tal manera que todo aquello que él perciba como apoyo para su familia y su comunidad lo respeta y practica sin necesidad que alguien se lo asigne. Dentro de la cultura infantil, la edad y el género influyen de manera implícita y transversal en la construcción, sin embargo, no son determinantes de la misma.

La cultura infantil, consta de dos dimensiones, estatus social y ritos de paso, con los niños indígenas Embera Chamí, la construcción del concepto de cultura y sus dimensiones se dio desde

la cotidianidad, reconociendo lo que expresan e identificando los márgenes entre lo que dicen y lo que se reservan, es decir, la participación y observación en diferentes escenarios posibilitó la comprensión en un sentido más amplio.

Los ritos de paso como experiencias únicas de la infancia y de las culturas deben sistematizarse ampliamente, ya que muchas de éstas prácticas tienen una estrecha relación con los principios de vida que han garantizado la pervivencia de los grupos étnicos, por ende, constituyen la memoria y ésta como patrimonio cultural para el rescate y la comprensión de la vida en comunidad. La misma infancia puede ser entendida como un rito de paso, ya que durante la infancia se piensa, actúa y comporta de formas que en otras etapas de la vida no son posibles, los niños y las niñas pueden ser sujetos de ritos de paso y practicarlos, el juego, podría incluirse como un rito de paso, ya que es indispensable en la condición de ser niño.

Se evidencia que los relatos sobre los ritos son superficiales, incluso al contrastar los expuestos en la literatura con la realidad, los niños no los conocen, lo que puede ser una consecuencia del fraccionamiento de la cultura o de la pérdida de la memoria colectiva.

Toda vez que el estudio de la infancia cobra relevancia en distintas áreas, especialmente las ciencias sociales y que se ha identificado un giro epistemológico, es necesario ampliar los campos de investigación, es decir, optar por acercarse a la realidad social como se presenta dentro del contexto nacional. La cultura infantil se construye en contextos diversos y los aspectos que la constituyen conducen a comprender cómo los niños y niñas construyen su identidad.

Al considerar a los niños como actores primordiales en la dinamización y transformación cultural se debe ampliar y reafirmar su capacidad de agencia de esa manera ellos comprenden su rol fundamental como mediadores y constructores de cultura e identidad colectiva, y a través de

los elementos de sus entornos tienen la habilidad de incorporar significados siempre orientados a valorar el bienestar colectivo de su grupo social.

Cuando los niños y niñas se apropian de sus enseñanzas y aprendizajes, no solo garantizan la continuidad de sus comunidades, sino que disponen de conocimientos que constituyen la memoria histórica de sus grupos étnicos, la misma que es patrimonio cultural y que debe guiar procesos, como, diseño e implementación de programas y políticas públicas con enfoque diferencial.

Bibliografía

- Albarelo, L. & Manzione, M. A. (2015). Infancia y Educación. *Espacios en blanco. Revista de Educación*, 97-103.
- Alzate Piedrahita, M.V. (2003). Concepciones psicosociales de la infancia. En M.V. Alzate Piedrahita, *La infancia: Concepciones y Perspectivas* (págs. 111-142). Pereira: Papiro.
- Arango, R., & Sánchez, E. (2004). Los pueblos indígenas de Colombia en el umbral del nuevo milenio: Población, cultura y territorio: bases para el fortalecimiento social y económico de los pueblos indígenas. Bogotá: Departamento Nacional de Planeación.
- Bauman, Z., 2003, Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil. Siglo XXI, Madrid
- Boas, F. (1969). *The ethnography of Franz Boas*. Recuperado de <http://www.worldcat.org/title/ethnography-of-franz-boas/oclc/42601330>
- Calderón Carrillo, D. (2015). Los niños como sujetos sociales, notas sobre antropología de la infancia. *Nueva antropología*, 28(82), 125-140.
- Camacho Muete, L., & Escobar Remicio, M. C. (2017). Niños y niñas indígenas, dos visiones una realidad. *Universidad Pedagógica Nacional*.
- Ministerio del Interior. (2019). Mininterior. Recuperado el 24 de Septiembre de 2019, de Mininterior: <https://www.mininterior.gov.co/>
- Cervera, M. D. (2008). Escuela y proceso cultural, ensayos sobre el sistema de educación formal dirigido a los mayas. *Centro de investigaciones y estudios superiores en antropología social*, 57-63.
- Cheng, J., Tracy, J., & Anderson, C. (2014). *The Psychology of Social Status*. New York: Springer Science Business Media.
- Corsaro, W. A. (1992). Interpretative Reproduction in Children's Peer Culture. *Social Psychology Quarterly*. (55), 160- 177
- Constitución Política de Colombia [Const.] (1991).

- Danic, I. (2008). La production des cultures enfantines. Ou la culture enfantine comme realite dynamique et plurielle. *Maître de conférences de sociologie; Université Rennes II.* (10), 6-13
- Delalande, J. (2003). Culture enfantine et règles de vie. *Jeux et enjeux de la cour de récréation. Terrain*, (40), 99-114.
- Delalande, J. (2006). Éléments pour une sociologie de l'enfance. *Le concept heuristique de culture enfantine*, 267-274.
- Deslauriers J.P. (2005). Investigación cualitativa. Guía práctica. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira-Doctorado en Ciencias de la Educación de Rudecolombia. Traducción del francés por Miguel Ángel Gómez Mendoza.
- Duek, C. (2011). Infancias en la historia reciente. Algunas reflexiones sobre la escuela, la familia, el juego y la televisión. *Propuesta educativa*, 95-102.
- Fals Borda, O. (1961). Campesinos de los andes, estudio sociológico de Saucio. Monografías sociológicas.
- Finkelstein, B. (1986). La incorporación de la infancia a la historia de la educación. *Revista de Educación* 281 *historia de la infancia y de la juventud*, 19-46.
- Gallego Betancur, T. (2012). Familias, infancias y crianza: tejiendo humanidad. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (35), 63-82.
- García Botero, G. E., & Gallego Betancur, T. (2011). Una concepción abierta e interdisciplinar de. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 17-25.
- García Martínez, A. (25 de Agosto de 2019). *Antropología Cultural*. Obtenido de Antropología Cultural: <https://acultural.wordpress.com/category/ritos-de-paso/>
- Garrido Mayo, M. J. (2013). Antropología de la infancia y etnopediatría. *ETNICEX, revista de estudios antropológicos*, 53-63.
- Gómez Espino, J. (2012). El grupo focal y el uso de viñetas en la investigación con niños. *EMPIRIA. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, (24), 45-65.

- Gómez Mendoza, M. Á., & Alzate Piedrahíta, M. V. (2014). La infancia contemporánea. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 77-89.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1994). *Etnografía, métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Huizinga, J. (1972). *Homo ludens*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- James, A. (2007). Agency. *The palgrave handbook of childhood studies* (pp. 34-45). United States: Palgrave Macmillan.
- Jáuregui, J. (1). La teoría de los ritos de paso en la actualidad. *Antropología. Revista Interdisciplinaria Del INAH*, (68), 61-95. Recuperado a partir de <https://www.revistas.inah.gob.mx/index.php/antropologia/article/view/497>
- Jiménez, B. A. (2008). Historia de la infancia en Colombia: crianza, juego y socialización, 1968-1984. *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, 155-188.
- Kroeber, A. L., & Kluckhohn, C. (1952). *Culture: A critical review of concepts and definitions*. Cambridge, Mass: The Museum.
- Linton, R. (1942). *Estudio del Hombre*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Marinis, P. (2005). 16 comentarios sobre la(s) sociología(s) y la(s) comunidad(es), *Papeles del Centro de Estudios sobre la Identidad Colectiva*, 1-39. Recuperado de <http://www.ehu.es/CEIC/papeles/15.pdf>
- Mayoral Arqué, D. (1999). Lenguaje y estatus sociocultural : un estudio empírico sobre el lenguaje infantil en los barrios de Lleida . *Alicante : Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes*, 54-98.
- Mead, M. (1955). *Childhood in contemporary cultures*. Chicago, United States: The University of Chicago Press.
- Mead, M. (1930). *Growing up in New Guinea*. New York: William Morrow.
- Mead, M. (1928). *Coming of age in Samoa: A study of adolescence and sex in primitive societies*. London: Pelican.
- Meneses, M. (2001). El juego en los niños: Enfoque teórico. *Educación*, 25(2), 113-124.

- Meraz Arriola, G. (2010). Historia universal de la infancia. *Acta Pediátrica de México*, 265-267.
- Ministerio del Interior. (2019). *Mininterior*. Recuperado el 24 de Septiembre de 2019, de Mininterior: <https://www.mininterior.gov.co/>
- Montgomery, H. (2008). Childhood within anthropology. *An introduction to Childhood: Anthropological Perspectives on Children's lives*, 18-49.
- Morente, F. (2012). Los imaginarios sociales de la infancia. *Visiones de la infancia y la adolescencia: Notas para una concepción alternativa*, 240-247.
- Organización Nacional Indígena de Colombia. (2019). Recuperado de <https://www.onic.org.co/onico>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación. (2015). Convención sobre la protección y la promoción de la diversidad de las expresiones culturales. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/es/culture/themes/cultural-diversity/cultural-expressions/the-convention/convention-text/>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación. (1982). Conferencia Mundial sobre las Políticas Culturales (2). Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000052505_spa
- Pachón, X. (2016). La infancia y la antropología Colombiana, una aproximación. En M. Díaz , & M. Caviedes, *Infancia y educación, análisis desde la antropología* (págs. 21- 51). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana .
- Pachón Castrillón, X. (2009). ¿Dónde están los niños? Rastreado la mirada antropológica sobre la infancia. *Maguaré*, 433-469.
- Pavez Soto, I. (2012). Sociología de la infancia: Las niñas y los niños como actores sociales. *Revista de Sociología* N°27, 81-102.
- Pineda, R. (2007) La antropología Colombiana desde una perspectiva latinoamericana. *Revista Colombiana de Antropología*, vol. 43, pp. 367-385.
- Pineda , R., & Gutiérrez, V. (1985). Ciclo vital y chamanismo entre los indios Chocó. *Revista Colombiana de Antropología*.

- Prout, A., & James, A. (1990). A new paradigm for the sociology of childhood, Provenance, promise and problems. Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood. The Falmer Press, 7-34.
- Rausky, M. (2010). Los abordajes metodológicos en el campo de estudios sociales sobre la niñez: principales tendencias y perspectivas. Renglones, 133-158.
- Recasens, M., & De Recasens, J. (1964). Dibujo infantil y personalidad cultural de la Isla de San Andrés. Revista Colombiana de antropología.
- Reichel, D., & Dussan, A. (1961). The people of Aritama the culture personality of a Colombian mestizo village. The university of Chicago press, 77-129.
- Remorini, C. (2013). Estudios etnográficos sobre el desarrollo infantil de América Latina, contribuciones, omisiones y desafíos. PERSPECTIVA - Florianópolis, 31(3), 811-840.
- Rodríguez Pascual, I. (2000) ¿Sociología de la infancia? Aproximaciones a un campo de estudio difuso. *Revista Internacional de Sociología (RIS)*, 99-124.
- Sapir, E. (1949). *Culture, language and personality*. Recuperado de <https://www.questia.com/library/99190244/culture-language-and-personality>
- Tenorio, M. C. (1998). *Cultura e infancia*. Recuperado de <http://www.psicologiacultural.org/Pdfs/Sampson/Pdf%20Sampson%20capitulos/Cultura%20e%20infancia.pdf>
- Tönnies, F., 1947, Comunidad y sociedad [1887], trad. de J. Rovira Armengol, Losada, Buenos Aires.
- Van Gennep, A. (1969). *Los ritos de paso*. (J. Aranzadi, Trad.)
- Weber, M. (1922). *Conceptos sociológicos fundamentales*. (J. Abellán García, Trad.) Alianza .
- Weisner, T. (1996). Why ethnography should be the most important method in the study of human development. *Ethnography and Human Development*, 305-324.
- Weisner, T. (2001). Childhood: Anthropological aspects. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 1697-1701

Anexos

Consentimientos



Universidad Tecnológica de Pereira
Facultad de Ciencias de la educación
Maestría en Infancia



Consentimiento informado

Yo _____ madre,
padre y/o acudiente de
_____ autorizo que
mi hijo o hija participe en el proyecto de investigación denominado "Cultura infantil
indígena" el cual se realizará en el Resguardo Indígena de Suratena perteneciente
al municipio de Marsella.

Manifiesto que el proyecto será desarrollado por los estudiantes de maestría en
infancia Milton Andrés Valencia Forero y María Daniela Benavides Rosero, quienes
han explicado de manera clara se realizarán algunas sesiones de trabajo con los
niños y las niñas participantes, a través de técnicas denominadas grupos focales,
entrevistas semiestructuradas y observación participante; la información será
registrada a través de videos, fotografías y grabaciones y será tratada con fines
estrictamente académicos.

Además, conozco que la participación en la investigación es libre y voluntaria, por
lo cual los participantes podrán retirarse de la investigación en el momento que lo
deseen, sin ningún tipo de consecuencia. También reitero que conozco que los
nombres de los niños y niñas y toda información proporcionada, serán tratados de
manera privada, con estricta confidencialidad y bajo los principios éticos de la
investigación.

Certifico que he leído la anterior información, que entiendo su contenido y que estoy
de acuerdo en autorizar la participación de mi hijo o hija en la investigación. Se firma
en el Municipio de Marsella, en el resguardo indígena Suratena a los ____ días, del
mes _____ del año 2019.

Firma y cédula del padre, madre o acudiente

Pereira, 14 de marzo de 2019

Señores:

Milton Andrés Valencia Forero

María Daniela Benavides Rosero


Estudiantes de la Maestría en Infancia, Universidad Tecnológica de Pereira

Cordial saludo

Yo Marco Fidel Guasara identificado con cédula de ciudadanía No. 9817040 y gobernador indígena de la comunidad Suratena ubicada en el municipio de Marsella, en el departamento de Risaralda, certifico que los estudiantes María Daniela Benavides Rosero, identificada con cédula de ciudadanía No. 1088594288 y Milton Andrés Valencia Forero, identificado con cédula de ciudadanía No. 4515480, han sido autorizados para desarrollar su investigación "Cultura infantil indígena Embera Chami" por lo tanto pueden ingresar a la comunidad y desarrollar las sesiones de trabajo de campo con los niños y niñas de 9 a 12 años, previa autorización de los padres.

Observaciones _____

Para constancia se firma por los interesados

 Marco Fidel Guasara Gobernador Indígena Resguardo Indígena Suratena C.C.	
María Daniela Benavides Rosero Estudiante Maestría en infancia C.C. 1088594288	Milton Andrés Valencia Forero Estudiante Maestría en infancia C.C. 4515480

Instrumentos

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN “CULTURA INFANTIL NIÑOS Y NIÑAS INDÍGENAS EMBERA CHAMÍ”
FASE II: RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN
TÉCNICA: GRUPOS FOCALES (I)

OBJETIVO:					
FECHA:		HORA INICIO:		HORA CIERRE:	
LUGAR:					
PARTICIPANTES:					
PREGUNTAS ORIENTADORAS					
1. ¿Con quienes viven, cómo está conformada la familia?					
2. ¿Qué es la familia?					
3. ¿Cómo es el papá?					
4. ¿Cómo es la mamá?					
5. ¿Cómo son los hijos y cómo son las hijas?					
6. ¿Cómo son los niños y cómo son las niñas de tu familia?					
7.					
ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS					
1. Socio drama: Los niños y niñas representarán situaciones familiares de manera autónoma elegirán el tema a poner en escena.					
2. Dibujo de la familia: Se construirá un dibujo grupal, en el cual se represente los aspectos comunes y particulares de las familias de los niños y niñas.					
3. Mesa redonda: Se orienta la discusión a partir de las preguntas.					
DESARROLLO					

OBSERVACIONES
INSTRUMENTOS DE REGISTRO

OBJETIVO:					
FECHA:		HORA INICIO:		HORA CIERRE:	
LUGAR:					
PARTICIPANTES:					
PREGUNTAS ORIENTADORAS					
1. ¿Cuáles son los juegos favoritos y cómo se juega?					
2. ¿A qué juegan los niños y las niñas de la comunidad?					
3. ¿Para qué juegan los niños y las niñas?					
4. ¿Cuáles son los espacios o lugares donde juegan los niños y las niñas?					
5. ¿Qué es el juego?					
6. En la comunidad ¿Quiénes juegan?					
7. ¿Hay juegos antiguos o propios de la comunidad?					
8.					
ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS					
1. Rincones de juego: Una vez se realice la mesa redonda se disponen juguetes o elementos aportados por los niños y niñas, en un momento de juego libre se observa y describe los aspectos relevantes de la interacción.					
2. Mesa redonda: Se orienta la discusión a partir de las preguntas.					
3.					

DESARROLLO
OBSERVACIONES
INSTRUMENTOS DE REGISTRO

OBJETIVO:					
FECHA:		HORA INICIO:		HORA CIERRE:	
LUGAR:					
PARTICIPANTES:					
PREGUNTAS ORIENTADORAS					
1. ¿Cómo llegaron a la comunidad?					
2. ¿Quiénes conforman la comunidad?					
3. ¿En la comunidad hay líderes o autoridades, qué hacen, para qué sirven, quiénes son y cómo se eligen?					
4. ¿Cómo es la comunidad?					
5. ¿Qué actividades se realizan en comunidad?					
6. ¿Cuáles son las actividades de las que los niños y niñas participan?					
7. ¿Qué hacen los niños y niñas en la comunidad?					
8. ¿Cómo son los niños y niñas indígenas?					

9. Los niños y niñas conocen las costumbres o tradiciones de la comunidad ¿Cuáles son?
10. Hay una lengua propia en la comunidad ¿Cuál es, los niños y niñas la hablan?
ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS
1. Cartografía social: Se construirá un mapa de la comunidad reseñando aspectos históricos de la misma, desde la perspectiva de los niños y niñas, así como el significado y sentido de lugares o escenarios comunitarios.
2. Mesa redonda
3. Mural sobre la comunidad
DESARROLLO
OBSERVACIONES
INSTRUMENTOS DE REGISTRO

FASE II: RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN TÉCNICA: GRUPOS FOCALES (II)

Cultura infantil

Estatus social

1. Identidad:

Explicar el concepto de Embera, socializar los diferentes tipos de Emberas y preguntar qué significa ¿Embera Chami?

1.1. Características físicas y psicológicas:

1.1.1. Leer el texto semillas de vida

1.1.2. Explicar a través de ejemplos, el concepto de características.

1.1.3. Estrategias: Mesa redonda, se lanza una pelota expresando el nombre del niño o la niña, quien la tenga debe describir una característica de otro niño o niña.

Luego se construye una lista o un relato descriptivo de los niños y niñas indígenas y se indaga si están de acuerdo.

1.2. Roles de los niños y niñas

- 1.2.1. Juego de roles: Los niños y niñas representan a personas significativas de la comunidad, como el gobernador, el jaibana, los docentes.
- 1.2.2. Se presentan una serie de imágenes o palabras (cuerpos, ropa, elementos domésticos, elementos de trabajo del campo, elementos de caza, útiles escolares, juguetes, artesanías, adornos, collares)
- 1.2.3. Preguntas: ¿a qué edad van los niños o niñas a la escuela? ¿qué hacen los niños entre 0 y 5 años? ¿Qué hacen los niños entre 6 y 12 años?

1.3. Relaciones sociales

- 1.3.1. Vídeo explicativo de la estructura de una comunidad indígena
<https://www.youtube.com/watch?v=wx2gYE-h4HM>
- 1.3.2. Se construye una pirámide de jerarquía con los niños y niñas en donde se identifique la organización del resguardo y la relación de los niños con los diferentes estamentos.

2. Prestigio:

2.1. Habilidades- destrezas

- 2.1.1. Muestra de talento: Todos los participantes proponen una actividad en la que expresan una habilidad o destreza, practicándola con el grupo

2.2. Normas y valores

- 2.2.1. Cuentos sin fin (D), en los cuales se exponen situaciones cotidianas, los niños expresan el final.

2.3. Emociones

- 2.3.1. Se presentan diferentes videos en donde se representen las emociones: alegría, tristeza, miedo y sorpresa y se indaga (M) sobre situaciones específicas que asocien a la emoción.

2.4. Intereses o gustos

- 2.4.1. Roles y profesiones: Se presentan láminas de roles y profesiones presentes en la comunidad y algunas en blanco (fichas y otros profesiones), cada niño elige una lámina y describe por qué, ¿Cómo se ven cuando grandes?

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN “CULTURA INFANTIL INDÍGENA”

FASE II: RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN

TÉCNICA: ENTREVISTA

2.5. Cosmovisión y ritos de paso (entrevista y sociodrama)

2.5.1. Espiritualidad

- ¿Creen en Dios?
- ¿Qué significa la vida?
- Representemos (sociodrama que se hace con los recién nacidos)
- Representemos (quien atiende el parto)

- ¿Quién es la partera?
- ¿Qué significa la muerte?
- Representemos (sociodrama que se hace cuando un niño muere)
- ¿Ha escuchado sobre el paruka o parude bu o fiesta de la pubertad?
- ¿Qué significa Eadora?
- ¿Qué es el conjurado de luna llena?
- ¿Qué es el nepoa?
- ¿Qué es la curación, arreglo u operación?
- ¿Qué significa Hakariatau?
- ¿Cómo, cuando y que se siembra?
- ¿Cuál es la comida tradicional?
- ¿Qué es la iraka y a sidra?
- ¿Qué historias le han contado?
- ¿Hasta qué edad se es niño o niña?
- ¿Qué hacen los que no son niños o niñas?
- ¿Qué se hace cuando un niño se enferma?
- ¿Quién es el Jaibana?
- ¿Qué son los jais?
- ¿hay diferentes tipos de jaibana (jechos y maléficos)?

**FASE II: RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN
TÉCNICA: OBSERVACIÓN PARTICIPANTE**

Fecha:	Hora:	Actividad:
Dimensión	Categoría/Subcategoría	Descripción

Notas/Observaciones	Participantes